

ÚJ UTAK A NYELVOKTATÁSBAN
(Kommunikatív szemlélet és
a stratégiai interakciós módszer)

Egyetemi doktori értekezés

DEMETER ÉVA
SZOTE Idegennyelvi Intézet

Szeged, 1991

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	1
1. A hagyományos nyelvtanítási módszerek	16
1.1. Nyelvtani fordító módszer	17
1.2. A direkt módszer	18
1.3. Az audiolingvális módszer	21
1.4. Az audiovizuális módszer	25
1.5. A kognitív módszer	27
1.6. A módszerek értékeléséről	28
2. Új törekvések a nyelvpedagógiában	32
2.1. A tanterv új értelmezése	33
2.2. Szükségletelemzés	39
2.3. Emberi kapcsolatokra épülő tanulás- szervezés	40
2.4. A nyelvtanulás hatékonyságának kutatási irányai	42
2.5. Nyelvtanulási modellek	47
2.5.1. Kreatív konstrukciós modell	47
2.5.2. Az idegen nyelv tanulása mint képességtanulás	49
2.6. A pszichológizáló módszerek létrejötte ...	52
2.6.1. A cselekedtető módszer	54
2.6.2. A csendes módszer	56
2.6.3. A közösségi nyelvtanulás	60
2.6.4. A szuggesztópédia	65
2.6.5. Naturális vagy természetes szemlélet	71
3. A kommunikatív szemlélet elméleti és gyakorlati vonatkozása, értékelése	78
3.1. A módszer kialakulásának körülményei, elméleti háttere	78
3.2. A kommunikatív szemléletű tantervek	86

3.3.	A kommunikatív nyelvtanítás gyakorlata ...	89
3.4.	Az alapvető készségek kommunikatív tanítása, a készségek integrálása	96
3.4.1.	Megértés	97
3.4.2.	Beszéd	100
3.4.3.	Olvasás	103
3.4.4.	Írás	107
3.4.5.	A készségek integrálása	109
3.5.	A diák-tanár szerep a kommunikatív szemlélet szerint	110
3.6.	A tananyag a kommunikatív nyelvtanításban	113
3.7.	Alkalmazott eljárások	114
3.8.	A kommunikatív szemlélet értékelése	116
4.	Törekvések a szintézis-teremtésre, a stratégiai interakciós módszer	123
4.1.	A kommunikatív kompetencia újabb értelmezése	123
4.2.	A stratégiai interakciós módszer alapelvei, pszichológiai vonatkozásai	129
4.2.1.	Az interaktív szemlélet irányelvei	131
4.2.2.	Tanuláspszichológiai vonatkozások .	134
4.2.3.	Az interaktív szemlélet és a tanterv	137
4.3.	A scénárió jelentősége, összetevői és főbb típusai	139
4.3.1.	A scénárió összetevői	140
4.3.2.	A scénárió típusai	143
4.3.3.	A scénárió és más szerepjátszó feladatok összehasonlítása	146
4.4.	A scénárió feldolgozásának fázisai	148
4.4.1.	Próba vagy felkészülési szakasz ...	149
4.4.2.	Előadás	152

4.4.3. Elemzés	155
4.4.4. A nyelvtan tanítása és szerepe a stratégiai interakciós módszer szemszögéből	158
4.5. Az írás és olvasás tanítása az interaktív szemlélet alapján	159
4.5.1. Írás	159
4.5.2. Olvasás	161
4.6. A stratégiai interakciós módszer értékelése, gyakorlati problémák	165
4.7. A scenárió összeállításának feltételei, scenárió minták	172
Bibliográfia	178

BEVEZETÉS

Az elmúlt néhány évtized során alaposan megváltoztak világszerte az idegennyelv-oktatással szembeni elvárások. Megnőtt a társadalom és az egyén igénye a nyelvtanulás iránt. A körülmények a gyakorlati életben hasznosítható nyelvtudást, olyan eszközt sürgetnek, amely az emberek közötti zavartalan információ-cserét, kommunikálást teszi lehetővé.

A nyelvtanárok csak akkor tudnak a velük szemben támasztott új igényeknek megfelelően eleget tenni, ha állandóan figyelemmel kísérik a nyelvtanításra hatást gyakorló szaktudományok elméleti kutatásait és meg is kísérik a kutatási eredmények gyakorlati hasznosítását a mindennapi munkájukban.

Az idegen nyelvek tanítása a legösszetettebb oktatói tevékenységek közé tartozik. Célja rendkívül gyakorlati: egy nyelv elsajátíttatása, maga a folyamat pedig számos komponenst foglal magában: nyelvészetit, pszichológiait, szociológiait, pedagógiait, módszertanit stb. Ebből eredően a szaktudományokhoz fűződő kapcsolata igen sokrétű. Ha figyelembe vesszük, hogy ezek a szaktudományok külön-külön egymással is kölcsönviszonyban állnak, nyilvánvalóvá vá-

lik, hogy a nyelvtanítás a tudományágak olyan egybefonódásának része, melyből kiszakítani lehetetlen lenne.

Valóban korszerű, tudományos megalapozottsággal rendelkező idegennyelv-oktatást csak akkor várhatunk, ha ezek a tudományágak eredményeikkel mind hozzájárulnak a nyelv hatékonyabb elsajátításához. A nyelvtanítás hatékonysága nem utolsósorban attól függ, hogy a gyakorló nyelvtanárok mennyire igazodnak el e bonyolultnak tűnő összefüggésszövényben és mennyire találják meg ennek megfelelően a saját szerepüket az idegen nyelv elsajátításának folyamatában.

Három tudományág: a nyelvtudomány, a pszichológia és pszicholingvisztika,, valamint a szociolingvisztika és a nyelvtanítás közötti összefüggéseket, találkozási pontokat vetjük néhány gondolat erejéig vizsgálat alá azzal a céllal, hogy milyen valójában e tudományágak és a nyelvtanítás között az együttműködés, tud-e ezekből hasznosíthatót kiszűrni a nyelvpedagógia és a gyakorló nyelvtanár, s ha igen, következtetései milyen módon hasznosíthatók. E tudományágaknak ugyanis igen nagy részük van abban, hogy az idegennyelv-oktatás jelentős változásokon ment át az elmúlt időszakban és még további lehetőségeket is hordoznak magukban a jövőre nézve.

A nyelvtudomány a nyelvtanításhoz az elméleti alapot nyújtja, nélküle a nyelvoktatás nem boldogulna.

Az elmúlt 80 év a nyelvtudományban is nagyon sok újat hozott. A vizsgálódási nézőpontok sohasem váltották egymást olyan sűrűn, mint századunkban, de különösen a 30-as évektől kezdve. A régi előíró, tradicionális lingvisztika után, amely a latin nyelvtan mintájára próbálta rendszerbe foglalni a többi nyelv nyelvtanát is, a Sausurre megindította áttöréssel új nyelvészeti koncepciók jöttek létre, mindegyik egy-egy új irányváltást is adott a nyelvoktatásnak. Azon nyelvészeti irányzatok egyike, amely különösen nagy hatást gyakorolt egy nyelvtanítási elmélet, módszer létrejöttére, a strukturalizmus. A strukturalista nyelvészet szigorú empirikus és tudományos alapon, fonémák és morféma rendszeréből szemlélve próbálta a nyelvet leírni a hangtól egészen a mondatig, bár a nyelv szemantikai rétegét kissé elhanyagolva.

A strukturalisták a nyelvet olyan gépezetként fogták fel, amely bizonyos ingerekre bizonyos válaszokat hoz létre (stimulus-response elmélet).

Bebizonyosodott azonban, hogy a strukturalista nyelvészeti alapokon nyugvó nyelvtanítás nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, az apró, részekre bontott nyelv elemeinek elsajátítása nem elegendő az idegen nyelvi készségek globális kialakításához és az osztálytermen kívül a

mindennapi életben is hasznosítható nyelvtudás megszerzéséhez. A strukturalizmus aggályoskodó pontosságra való törekvésével, egyhangú, szövegösszefüggést és jelentést elhanyagoló drilljeivel szemben az új irányzat a nyelvet a jelentés, a jelentések rendszere szemszögéből vizsgálja. Alapját **Noam Chomsky** fektette le az 1957-ben megjelent korszakalkotó "Syntactic Structures" című könyvével, amelyben transzformációs generatív nyelvelméletének alapgondolatait fejtette ki. Részben ennek az elméletnek a hatásaként a nyelvtanítás célja a nyelvi kompetencia kialakítása lett, a mély struktúrák és transzformációs szabályok elsajátítása révén. Az anyanyelv elsajátítása során - Chomsky gondolatmenetét követve - problémamegoldó gondolkodással szabályokat, összefüggéseket keresünk, a nyelvről mintegy kognitív térképet készítünk és a helyesnek bizonyuló felismerés szüli a hasonló mondatokat generáló szabályt. A helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát, ezek alkalmazása pedig a performanciát. Bár a transzformációs generatív nyelvelmélet az anyanyelv elsajátításának folyamatával foglalkozik elsősorban, az erre épülő második vagy idegen nyelv-tanulás is lényegében ugyanazon folyamatoknak a lejátszódását és szabályoknak a működését tételezi fel, mint amelyek az anyanyelv elsajátítása során jelentkeznek. Ennek egyik lényeges vonatkozása a nyelvtanulásra nézve, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen kitéve a cél-

nyelvnek, a nyelvet különböző környezeti tényezők összhatásában tanulja és alkalma legyen a belátáson alapuló tudatos folyamatok begyakorlására.

Az egymással szöges ellentétben álló strukturalista és mentalista megközelítés, mind nyelvelméleti szempontból, mind a nyelvtanításra gyakorolt hatásukat illetően azonban igen fontos összefüggéseket is mutatott: mindkét szemlélet egyfajta nyelvleíró megközelítésből indul ki, de egyik sem veti fel a mire jó a nyelv kérdését, azaz a nyelvi formát és nem a funkciót állították vizsgálódásaik középpontjába. Mindkét irányzat mondatcentrikus, a beszédműveleteknek csak részét képező mondatot, és nem a beszéd folyamatot vizsgálja.

A hetvenes évek leíró nyelvészei egyre nagyobb súlyt fektettek a szemantika alapos tanulmányozására, ami ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a mondat jelentése nagyban függ attól a szituációtól, amelyben előfordul, azaz tagadhatatlan az összefüggés a szemantika és a pragmatika között.

A pragmatika tételein alapuló szövegelemzés a mondatnál nagyobb egységek nyelvi használatát vizsgálja, a beszédszervezést kutatja, a megnyilatkozások közötti rejtett kapcsolatokkal foglalkozik. A mondatnál nagyobb egységek szemantikai interpretációja nem oldható meg bizonyos pragmatikai-kommunikációs szabályok nélkül, mint pl. a beszé-

lők szándékai és egyéb attitűdjei, a kommunikációs felek szociális szerepviszonyai, stb. A nyelvi kompetencia tehát nem merül ki abban, hogy képesek vagyunk nyelven kívüli tényeket nyelviileg visszatükrözni, az is beletartozik, hogy képesek vagyunk a nyelvet a szociális érintkezés és cselekvés eszközeként használni.

A kommunikatív kompetencia fogalma a szűkebb értelemben vett grammatikai képességek mellett a nyelvhasználóknak arra a tudására is kiterjed, hogy nyelvüket képesek a legkülönbözőbb szociális interakciókra is adekvát módon használni. A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás a kommunikatív kompetencia kialakítására törekszik. A hetvenes évektől kezdve ugyanis hatalmas erővel jelentkezett a gyakorlati életben hasznosítható, kommunikációképes nyelvtudásra való igény: olyan tananyagok egész sora jött létre, amely a mondatnál hosszabb szöveget és teljes kontextusát, mondatsorokat tartja tanítandónak a beszédszervezés (szövegkohézió, szövegkoherencia) szabályainak megfelelően.

A pszichológia és a pszicholingvisztika jelentősége a nyelvtanításban ma már aligha vitatható. Amíg a nyelvészet és a társadalomtudományok a nyelvvel, a nyelv és társadalom, illetve az egyes nyelvek és nyelvközösségek kapcsolatával foglalkozik, a pszichológia a figyelmet az egyénre összpontosítja: az egyén mint az adott nyelvet tanuló, majd az adott nyelven beszélő áll vizsgálódásai kö-

zéspontjában. A nyelvoktatás tudományos megalapozásához legalább annyi pszichológiai folyamatról szerzett ismeretre van szükség, mint nyelvészetre: nemcsak az illető nyelv grammatikai ismeretére, a nyelvhasználat szabályaira van szükség, hanem azon folyamatokéra, előfeltételekére is, melyek a nyelvi tevékenységek, kialakulását, tökéletesítését meghatározzák. Szükség van egy nyelv különböző életkorban, az elsajátított anyanyelv után történő megtanulásához a pszichológiai alapfeltételek sokrétű ismeretére. Bizonyára ez az az alapgondolat, amely a nyelvvel foglalkozók figyelmét közvetlenül a II. világháború után a pszichológia felé fordítja. A nyelvi jelenségek elszigetelt tanulmányozása helyett, azokat a gondolkodással szoros kapcsolatban kezdi szemlélni. A nyelvészek és pszichológusok arra törekednek, hogy az eddig két különálló tárgyat kölcsönösen áthassák, koordinálják a külön-külön folytatott kutatásaikat egy a nyelvről alkotott közös koncepció kialakítása érdekében.

A nyelvelsajátítás folyamatának kérdése évtizedeken át - lényegében a pszicholingvisztika mint önálló tudományág megszületése előtt is - foglalkoztatta a pszichológiát. A behaviorista szemlélet azonban a nyelvet mint jel- és szabályrendszert nem értelmezi, hanem általános tanuláslélektani elvekkel magyarázza, hogyan használjuk a szavakat dolgok jeleiként, vagyis a verbális tanulás elméletét és

módszereit beilleszti a behaviorista tanuláselmélet általános kereteibe. A behavioristák szerint a nyelv - szokás. Megszokni pedig úgy lehet, ha az ember utánozza az egyszerű párbeszédet, majd a nyelv szerkezeti elemeit drillezi. A szerkezetek interiorizálásának folyamata: hallás, de-kódolás, kódolás, beszéd. A nyelvi viselkedés kialakulását, esetleges megváltozását a környezeti megerősítés eredményezi: a helyes válaszra érkező jutalom a helyes választ szokássá alakítja.

A kognitív pszichológia, a behaviorizmussal szakítva, a speciálisan emberi megismerő folyamatok kutatásaira helyezi a hangsúlyt (emlékezet, figyelem, gondolkodás), s állást foglal a nyelvi rendszer pszichikus reprezentációjával kapcsolatban is. A generatív nyelvelmélet hatására a szabály fogalma központi jelentőségűvé válik a pszichológiában, pszicholingvisztikában, mivel a nyelv rendszer, el-sajátításához egy belső szabályhalmazra, szabálytudatra van szükség, melyet az ember vele született adottsága folytán képes megszerezni.

A hatvanas évek nyelvelsajátítási vitái, az oktatás-pszichológia fejlődése, különös lendületet adott ahhoz, hogy az idegennyelv-tanulás pszichológiai aspektusait hangsúlyozottan vizsgálják. Bár már a korábbi években is voltak ilyen irányú törekvések, azonban addig még nem sikerült

önálló, átfogó, kimondottan idegennyelv-tanítási tapasztalatokon alapuló nyelvtanulási pszichológiát megteremteni. Radikális változást a 70-es évek eleje hozott: határozott erőfeszítéseket tettek, hogy magát az idegen nyelv tanulását közvetlenül, empirikusan vizsgálják, és ne általános tanuláselméletekből és csak az anyanyelv elsajátítás terén szerzett eredményekből következtessenek. Biztató eredmények születtek mind elméleti síkon, mind pedig az empirikus vizsgálatok alapján arra vonatkozóan, hogy az idegen nyelv specifikumait rendszerezék (Rivers, 1972; Brown, 1976; Dulay, Burt, 1977; Krashen, 1978; Schumann, 1978). A hetvenes évek során új kutatási területek is létrejöttek: az első és második nyelv elsajátításának összehasonlító értékelése, idegen nyelv elsajátítási modellek, az interlanguage fogalma és tanulmányozása, a nyelvtanulás szociokulturális vonatkoztatásai, stb.

A nyelvtudomány régi közhelye, hogy a nyelv társadalmi jelenség. Egyrészt azért, mert minden nyelvet valamilyen társadalom hoz létre, másrészt, minden nyelv használói egy adott társadalom tagjai.

A szociolingvisztika a nyelvi megnyilatkozások társadalmi aspektusait vizsgálja, továbbá a társadalmi csoportok nyelvi jellemzőit. A leíró nyelvészettel szemben nem egy egységes és homogén kódot (egy nyelvet vagy egy nyelvjárást) állít a kutatás középpontjába, hanem egy szo-

ciológiaiilag meghatározott csoport (népesség) kódjainak összességét, s a vizsgálat célja, hogy ezek használati szabályait a többi beszédtényező és a beszédfunkciók függvényeként állapítsa meg. A szociolingvisztika létrejöttében, a szociolingvisztikai kutatások fellendülésében döntő jelentősége van annak, hogy a nyelvtudomány egyik centrális problémája - a nyelvi struktúra és nyelvi változás feloldhatatlan ellentéte - nem oldható meg a nyelvtudomány történetileg kialakult határain belül.

A nyelvhasználat szociális kontextusban való kutatása abból a feltevésből indul ki, hogy a nyelv változik az eltérő szociális környezet következtében és különböző nyelvi változatok léteznek egy szociális közösségen belül is. A szociolingvisztika többirányú vizsgálódást folytat: egyrészt az egyén kommunikációs tevékenységét tanulmányozza az adott társadalmi közegben, a beszédaktusokat a beszéd interperszonális funkciói szempontjából (**Jakobson**, 1960; **Searle** 1969; **Robinson**, 1972; **Halliday**, 1973), másrészt, általánosabb szinten, a beszédközösségeket vizsgálja, s a nyelv és társadalom kölcsönös összefüggéseinek tanulmányozása során a nyelvi változás társadalmi okainak felderítésére vállalkozik.

Felvetődik a kérdés, mi újat jelentett a szociolingvisztika a nyelvpedagógiában? A II. világháború után a kultúra tanítása központi jelentőségűvé válik, ehhez különö-

sen sokat segített az a felismerés, hogy a nyelv fejlődése a társadalom és a kultúra fejlődésének egyszerre feltétele és eredménye. A kultúra tanítását integrálják a nyelvtanításba, mivel az előző összefüggésből adódóan a nyelv és kultúra elválaszthatatlansága nyilvánvalóvá vált: a nyelv része is a kultúrának, továbbá közvetíti is azt. A nyelvpedagógia másik újdonsága, hogy megpróbálja elfogadni a nyelvi variánsok egy nyelvi közösségen belüli létezését, és ez egyidejűleg a tanítandó nyelvi normák kiszélesedését is maga után vonja. A tanuló figyelmét a grammatikai pontosság helyett a nyelvhasználat szabályainak elsajátítására irányítják, mely szabályokat a téma, a szituáció, a beszélő szituációban betöltött szerepe, stb. döntően meghatározza. A szociolingvisztikai kutatások új szemléletű oktatási anyagok létrejöttét, új oktatási technikákat, s nem utolsósorban a kommunikatív nyelvtanítás megjelenését eredményezik a nyelvpedagógiában. A nyelvtanítás irányvonala a társudományok fejlődésének hatására fordult a nyelvet formális szerkezetekkel azonosító szemlétből a nyelvhasználat, a kommunikatív funkciókat hangsúlyozó álláspont felé:

A szociolingvisztikai kutatások, a beszédaktuselmélet és szövegelemzés hatására a nyelvpedagógiában az utóbbi évtized folyamán egy többszintű tananyagtervezés van kialakulóban, amely strukturális (grammatikai), funkcionális (a diszkurzus, a nyelvhasználat szabályai) és szocio-

kulturális szempontok szerint épül fel, és e három szint a valódi nyelvhasználat szintjén integrálódik, valóságos élethelyzetekben és kommunikációban. A valódi nyelvhasználattal való találkozás autentikus szövegek, egyéb autentikus források feldolgozását jelenti.

A nyelvtanítás állandó nagy kérdése, a hogyan tanítsunk eredményesen, lényegében a szaktudományok kutatásainak, a nyelvpedagógiai vizsgálódásoknak köszönhetően fokozatosan kikristályosodik, új nyelvtanítási koncepciók, módszerek születnek, melyek valamilyen szempontból újdonságot jelentenek az előző módszerekhez képest, néha pedig megváltást ígérnek a nyelvtanítás bonyolult és rendkívül szerteágazó, nyitva hagyott kérdéseinek megoldására.

A dolgozatom célja kettős: egyrészt azt szeretném bemutatni, hogy a gyakorló nyelvtanár mi módon próbál a szakma előrehaladásából meríteni, milyen új ismeretekkel igyekszik gazdagabbá, megalapozottabbá tenni nyelvtanító tevékenységét, másrészt azt igyekszem hangsúlyozni, hogy az egyes módszerek megválasztásakor és alkalmazásakor a tudatosság és a kritikus gondolkodás alapvető fontosságú. A nyelvtanár hatékony munkájához nem csupán valamilyen divatos, üdvöztetőnek mondott módszer ismerete és alkalmazása a kívánatos, hanem sokkal inkább az, hogy a nyelvtanár a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás alapvető elméleti kérdéseit ismerje, s ennek a háttérnek a birtokában válassza meg az

adott tanulási helyzetnek legjobban megfelelő eljárást, akár többféle módszer eszköztárából is merítve. Saját nyelvtanítási munkámban is ezt az ún. eklekticizmust igyekszem követni, hiszen az osztálytermi tanulási helyzetek sokféleségéből adódóan ezt tartom leginkább eredményesnek és célravezetőnek, a választásnál természetesen a diákok nyelvi igényét, szükségleteit, képességeiket, háttérismerteiket és tapasztalataikat szem előtt tartva.

A dolgozat négy fejezetre oszlik. Az első fejezet a nyelvtanítás - nyelvtanulás történetéből azokat a fontosabb módszereket emeli ki, melyeknek elemei napjaink nyelvtanításában is bizonyos fokig megtalálhatók és a nyelvtanítás valamilyen lényeges pontjára mutatnak rá.

A második fejezet azokat a törekvéseket tekinti át, melyek a nyelvpedagógia kutatásait, vizsgálódásait jellemzik napjainkban, feltárja azokat a kutatási irányokat, melyeknek ismerete alapvetően szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanár mindennapi munkájában fejlődni, továbblépni tudjon, s megalapozott döntéseivel elősegítse az egyre hatékonyabb nyelvtanítást. Ugyancsak e fejezet foglalkozik azokkal a kortárs módszerekkel, melyek a nyelvtanulás nyitott kérdéseire a választ zömmel pszichológiai alapon próbálják megtalálni.

A harmadik fejezet a főként nyelvészeti, szociolingvisztikai koncepciójú kommunikatív szemlélet kialakulásának körülményeit, elméleti és gyakorlati vonatkozásait vizsgálja részleteiben, rámutat több olyan eljárásra és fogás-együttesre, melyek az alapvető célt, a nyelvtanítás beszédcentrikussá tételét mindig szem előtt tartva, s az autentikus beszédhez egyre inkább közelítve, segítenek a nyelvtanár gyakorlati lehetőségeinek bővítésében. A kommunikatív szemlélet értékelése kapcsán igyekszem azt a tudatos kritikai álláspontot képviselni, melynek szükségességéről már szoltam e bevezetőben, s amely véleményem szerint rendkívül fontos az önfejlődéshez, mivel megvéd a túlkapásoktól, de egyben nyitottá, fogékonnyá is tesz az új iránt.

A negyedik fejezet egy olyan módszert (stratégiai interakciós módszer) mutat be, amely ezidáig még nem általánosan ismert a hazai nyelvpedagógiai irodalomban, és amely szintézist próbál teremteni a pszichológiai és nyelvészeti irányultságú nyelvtanítási szemlélet között: elismeri a kommunikatív kompetencia kialakításának szükségességét, ezt a kompetenciát azonban a nyelvtanuló egyéniségének oldaláról közelíti meg. A nyelvtanulónak új idegen nyelvi ént kell teremtenie annak érdekében, hogy önmagát ki tudja

fejezni a célnyelven és ne csupán sztereotíp megnyilatkozásokra legyen képes. A scenárió feldolgozása - amely a módszer alappillére - ehhez az új én-teremtéshez járul hozzá, s e folyamat fázisait szeretném részletesen bemutatni.

Ugyancsak ebben a fejezetben mutatok be olyan scenárió-mintákat is, melyek az általam tanított egyetemi ifjúság érdeklődésének véleményem szerint leginkább megfelelnek, s ezáltal igen effektív interakció kialakítására nyújtanak lehetőséget.

1. A HAGYOMÁNYOS NYELVTANÍTÁSI MÓDSZEREK

Bár a nyelvoktatás egészen az ókortól napjainkig töretlen folyamatot alkot, mégis csak alig több, mint egy évszázada, hogy a nyelvtanítást oktatási módszerek létrehozásával próbálják egyre eredményesebbé tenni és a tanuló számára megkönnyíteni. A módszer a pedagógiai irodalomban az eljárások zárt rendszerét jelenti, s ha az egyes módszereket történetileg vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a nyelvtanítás a tudatos és ösztönös elemeket előtérbe állító módszerek harca és váltakozása. A módszer azonban több is annál, mint oktatási eljárás, mögötte az adott kor tudományos előrehaladásának, eredményeinek megfelelően mindig megfigyelhető bizonyos nyelvelmélet, tanuláselmélet, sőt egy adott módszer magáról a nyelvtanulásról is kialakult nézetekkel rendelkezik. Ezért van az, hogy egy módszer bizonyos eljárásokat alapvetőnek vél a sikeres tanulás, nyelvelsajátítás érdekében.

A következőkben azokat a módszereket tekintjük át, melyeknek elemeit a mai napig alkalmazzuk, ha nem is önálló módszerként, hanem más eljárásokkal társítva, de amelyek mégis lényegesnek tekintendők, mert a nyelvtanulás egy-egy alapvető problémáját vetik fel, ha a megoldást illetően nem is tudnak tökéletes választ adni.

1.1. Nyelvtani fordító módszer

Lényegét a neve is sugallja: a módszer az idegen nyelv nyelvtanának tanítását hangsúlyozza a latin nyelvtan szabályainak analógiájára. A fő begyakorlási technikája pedig a fordítás, mind a célnyelvre, mind pedig a célnyelvről az anyanyelvre. Különösen a XIX. század közepétől vált a modern nyelvek tanításának alapvető módszerévé **Karl Plötz** (1819-1881) munkássága hatására.

A módszer célja a nyelvtan deduktív megközelítése, logikai elemzés, a nyelvtani szabályok memorizálása, a klasszikus irodalom fordítása. A célnyelven való beszéd tanítása és a célnyelvű szöveg értelése (beszédértés) teljesen elhanyagolódott.

Az e módszerrel írt nyelvkönyvekben a nyelvet nyelvtani fejezetek egész sora szemléltette, a nyelvreírás technikai kifejezéseit (nyelvtani terminusokat) is tanították, a megközelítés pedig absztrakt és túlzottan részletező volt. A túlzott elmélet mellett elsikkadt a gyakorlás; egyre inkább a nyelvről tanítottak, és nem magát a nyelvet.

A nyelvtani-fordító módszer alapvető hiányossága, hogy a nyelvet mint szerkezeti szabályok rendszerét értelmezi kizárólagosan, az idegen nyelvet a már jól ismert anyanyelv segítségével tanítja, annak szűrőjén át vizsgálja, s a begyakorlási eljárások egyoldalúsága szinte soha

nem teszi lehetővé a nyelvtanuló számára, hogy az anyanyelv keretéből kilépjen.

A módszer már a maga idejében több bírálóra talált, elsősorban azért, mert a századfordulóra fokozatosan megváltozott a nyelvtudással szemben támasztott igény: egyre több szakembernek lett szüksége az élő, beszélt nyelvre, melynek az elérése a nyelvtani fordító módszerrel szinte lehetetlennek bizonyult.

1.2. A direkt módszer

A nyelvtani-fordító módszer ellentétéként jött létre a direkt módszer. Az 1850-1900 közötti nyelvtanítási reformirányzatok radikális változtatással kívántak a nyelvtanítás hatékonyságán javítani. E reformmozgalom két jeles képviselője **Gouin** és **Berlitz**.

Gouin (*L'Art d'Enseigner et d'Étudier les Langues*) dramatizáló cselekedtető nyelvtanulási módszere szerint a nyelvtanulás az asszociáció, utánzás, memorizálás. A nyelvtanítás története során nála merült fel először a nyelv és viselkedés összekapcsolása. Gouin cselekvéssorai igazi, az életből merített szituációk, melyekkel a tanított mondatok összhangban vannak.

Berlitz a direkt módszer szerint 1878-ban iskolát alapított az Egyesült Államokban. Célkitűzése, hogy diákjai a célnyelven gondolkodjanak, s ennek érdekében a cél

nyelvet a tanítás kezdeti pillanatától használták, az anyanyelvet teljesen kiküszöbölve.

A direkt módszer hívei a célnyelv elsajátításának módját teljesen az anyanyelv elsajátításának módjára vezették vissza, azaz direkt úton, a beszélt nyelvre koncentrálván. Rövid szövegeket tanítottak, melyet mindig a tanár mutatott be. A szemléletőszközöknek lényeges szerepük volt, hiszen így az anyanyelvet ki lehetett iktatni. A nyelvtani észrevételek csak kimondottan a feldolgozandó szövegre vonatkoztak.

Viszonylag sok időt fordítottak a szöveghez kötődő kérdés-felelet alkotásra, képleírásra, valamint a helyes kiejtés elsajátítására.

A nyelvtanítási módszerek történetében először a direkt módszer jött létre a nyelvről alkotott elméleti megalapozottsággal és gyakorló tanárok újításainak eredményeként. A módszer elméleti megalapozójának Wilhelm Viëtor tekintik, aki legfőbb elveit (a beszélt nyelv fontossága, bizonyos beszédminták kialakítása, induktív nyelvtanulás, stb.) 1882-ben írt munkájában fogalmazza meg. A fonetika ebben az időszakban vált a nyelvészet önálló tudományágává, az International Phonetic Association (IPA) létrejötte és aktív tevékenysége különös lendületet adott a direkt módszer elterjedésének.

Az IPA 6 cikkelye ma is helytálló és a modernkori nyelvtanítás alapjainak tekintendő.

Az IPA célkitűzései:

1. Az idegen nyelv tanulását az élő, beszélt nyelvvel kezdjük.
2. Először az idegen nyelv kiejtését, hangokat ismer-tessük meg, ehhez a fonetikai átírást is alkalmaz-zuk.
3. Egyszerű nyelvet tanítsunk kezdetben, folyamatos szöveget, dialógust, leírást, elbeszélést, a téma legyen könnyű, természetes és érdekes.
4. A nyelvtant induktívan tanítsuk a szöveghez kötőd-ve, rendszeres nyelvtant csak haladóknak.
5. Az idegen nyelvi fogalmakat az idegen nyelvhez, nem az anyanyelvhez kell kötni. A tanár ne fordít-son, helyette az idegen szavak jelentését idegen nyelven magyarázza vagy mutassa be képen vagy tár-gyakon.
6. Az írás bevezetése jóval később a következő sor-rendben történjék: ismert szöveg reprodukálása, elbeszélések leírása, majd szabad fogalmazás. For-dítást csak a leghaladóbb szinten végezzük.

Századunk nyelvtanítása, nevezetesen az audiolingvá-lis és audiovizuális módszer az 50-es, 60-as években sok olyan nyelvtanítási technikát alkalmazott, melyet a direkt módszer hozott létre.

Két alapvető probléma azonban állandó velejárója az e módszerrel való nyelvtanításnak: egyrészt, hogyan lehet a jelentést megtanítani, amennyiben a fordítást elhagyjuk, másrészt, az anyanyelv kiküszöbölése miatt esetleg felmerülő félreértések hogyan kerülhetők el. A direkt módszer a nyelvoktatás kezdeti szakaszaira dolgozta ki eljárásainak zömét, viszonylag kevésel járult hozzá a haladó szintű nyelvoktatáshoz.

1.3. Az audiolingvális módszer.

A 60-as évek leghatásosabb és legáltalánosabban elterjedt módszere. Főbb jellemzői: a négy készség (beszédértés, beszélés, olvasás, írás) tudatos szétválasztása, hangsúlyozza, hogy a 4 nyelvi készség közül a beszédértés és a beszéd tekinthető alapkészségnek. A dialógus a nyelv alapvető bemutatási módja, a begyakorlás folyamán bizonyos technikák (mimicry, memorization, pattern drillek) különösen hangsúlyos szerepet kapnak. Ekkor válik közkedvelté a különböző képi szemléltető eszközök, magnetofonok, nyelvi laboratóriumok használata, létrejön a programozott oktatás.

A módszer tudományos megalapozására nyelvészeti és pszichológiai elméletek szolgáltak a kor tudományos eredményeinek megfelelően.

1933-ban megjelenik L. Bloomfield Language c. könyve, amely ösztönzőleg hat az amerikai strukturalista nyelvészet kialakulására. A strukturalista nyelvészet a korábbi szubjektív, spekulatív irányzatok ellenhatásaként az objektív megfigyelésre törekedett. A beszélt nyelvből vett véletlenszerű mintát atomjaira bontották, majd fonetikai, morfológiai, szintaktikai szempontból osztályozták, de a jelentés a strukturalista nyelvészetnek is gyenge pontja maradt.

Ugyancsak jelentős eredményeket ért el az antropoló²gia és a pszichológia. Az antropológusok kísérletekkel igazolták, hogy a nyelvhasználat a társadalmi élet hatására úgy változik, mint a kultúra, szokássá válik, és ezt a szokást vagy erősíti, vagy gyengíti a társadalmi helyzet alakulása.

Az ekkor fellendülő behaviorista, majd az 50-es években az ún. neobehaviorista pszichológia az objektivitásra törekvéséből adódóan nem vette figyelembe a pszichikus eseményeket, csak a látható, kívülről is tapasztalható bizonyítékok, így főként a cselekvés és viselkedés vizsgálatával foglalkozott. Következésképpen a nyelvet is mint viselkedést értelmezi, s a nyelvi viselkedés változását a környezeti megerősítéssel magyarázza. A nyelvtanulás alapsémája, stimulus-válasz - a helyes válasz megerősítése és jutalmazása (stimulus-response elmélet). A helyes válaszok

ismétlése folyamán helyes szokásokat alakíthatnak ki a megfelelő automatikus folyamatok kiépítésével (Skinner: *Verbal behaviour*, 1957). E két elméleti megközelítés hatására úgy tűnt, hogy objektív alapokra sikerült helyezni a nyelvtanítást, és így, a megfelelő mondatminták leírásával, a fokozatosság elvének betartásával, majd a szükséges utánzás és bevésés segítségével sikerült empirikusan felépíteni és megteremteni a nyelvtudást.

Az audiolingvális módszer a már említett tudományos háttérrel a következő célokat tűzte maga elé:

a) Nem a nyelvről, hanem a nyelvet kell tanítani. A nyelv pedig olyan, ahogy azt az anyanyelvű beszélők beszélnek. Az audiovizuális módszer az élethű beszédhelyzeteknek is megfelelő nyelv tanítására törekedett, tökéletes kiejtésre, s ehhez ragyogó lehetőséget nyújtott a technikai eszközök (magnetofon, nyelvi laboratórium) bevezetése.

b) A nyelv elsősorban beszéd és nem írás, következésképpen a beszélt nyelvi anyagot kell tanítani, az írás oktatása csak később kezdődjék. A négy különválasztott készség tanításának sorrendje:

hallás (beszédértés) - beszéd - olvasás - írás.

c) Mivel a nyelv szokás, a szokás kialakítására az utánzás, ismétlés, a dialógusok könyv nélküli megtanulása a megfelelő mód, a nyelvtani szerkezetek elsajátítását a pattern drillek biztosítják.

d) A nyelvek különbözőek: a kontrasztivitás elvének elismerésével és bevezetésével gyakran ütköztetik az anyanyelvet az idegen nyelvvel (interferencia, transzfer), bár ez nem jelenti a két nyelvi rendszer átfogó egybevetését, inkább csak egy-egy jelenségre korlátozódnak.

A 60-as évek végére az audiolingvális iskolába vett hit megrendült, az e módszerrel tanító tanárok következetesen a módszer hatástalanságára panaszkodtak hosszú távon. A módszer logikájából ui. az következik, hogy a nyelvet minél kisebb elemekre, lépésekre bontsa le és ebből építsen föl nagyobb egységeket. Az egyre több részlet feltárása azonban nem jelenti, sőt akadályozza az egész átfogását. Az elemeire bontott nyelv felismerésében és reprodukálásában jártas diák a nyelvhasználattal nem boldogul, ha az interakciós készség, a kommunikáció stratégiájának ismerete hiányzik (Bárdos, 1988). Eme hiányosság mellett az audiolingvális módszer a következőkkel járult hozzá a nyelvtanítás történeti fejlődéséhez.

- a) Nyelvészeti és pszichológiai elveken alapuló nyelvtanítási elméletet hirdetett.
- b) A nyelvtanulást széles rétegek számára elérhetővé tette azáltal, hogy a nyelvtanulást nem bonyolult, intellektuális folyamatként értelmezte, hanem annak csak egyszerű folyamatait követelte meg a diáktól: az utánzást és az analógiás tanulást.

- c) Tökéletesen új technikákat, eljárásokat dolgozott ki a beszédértés és beszéd elsajátítására.
- d) A négy készség tudatos szétválasztását mind a mai napig sikeresen alkalmazható pedagógiai fogássá alakította.

1.4. Az audiovizuális módszer

Tévhit azt feltételezni, hogy az audiovizuális módszer azonos az audiovizuális eszközök intenzív alkalmazásával, hiszen az audiovizualitás természetes velejárója minden beszélt nyelvet tanító módszernek.

Az ötvenes évek vége felé egy franciaországi központban (CREDIF) dolgozták ki a nyelvi anyag bemutatásának és feldolgozásának egy átgondolt, szigorú elvek szerinti módját. A nyelvi anyag feldolgozásában több szintet különböztetnek meg: alapszint, amely az audiovizuális módszernek leginkább megfelel és a köznapi nyelvet tanítja (Français fondamental); a második szint is beszédközpontú, de a mindennapi témák mellett bevezetik az olvasást és az újságolvasást is. A harmadik szinten kevésbé általános, inkább szakmai jellegű diskurzust tanítanak.

A tananyag feldolgozása a következő szigorú rend szerint történt:

- bemutatás: a kép és hang összekapcsolásával, melyek kiegészítik egymást és szemantikai egységet alkotnak;
- magyarázat: a tanár segítségével, rámutatással, kérdés-felelet alkotással értelmezik a látottakat;
- bevésés-begyakorlás: az eredeti anyag újból többször meghallgatásra kerül, majd a hang fokozatos elhagyásával memorizálják a társalgást;
- elmélyítés: Az eredeti anyagtól elszakadva, annak átalakításaival a diákok az irányított, képsoron alapuló társalgástól fokozatosan eljutnak a szabad társalgásig.

Az audiovizuális módszer a nyelv társadalmi voltát, társadalmi szituációkba való beágyazódását különösen kiemeli. A szituáció globális észlelésétől jut el a nyelvi szegmentumig, az analízist igyekszik teljesen kiiktatni. Az audiolingvális módszerrel ellentétben nem az apróra bontott nyelvi elemekből próbálta a nagyobb egységet felépíteni, hanem a teljes szituációból indult ki úgy, hogy az audiolingvális módszer technikai eljárásait (magnetofon, nyelvi laboratórium, diafilm, stb.) megőrizte és egyben ki is egészítette.

A hatvanas évek audiovizuális módszere a nyelvtanítás lényegi problémáját érintette: megpróbálta a nyelvtanulást szociális kontextusba ágyazni és kezdettől fogva értelmes kommunikációs szituációt próbált tanítani.

Az audiovizuális módszer elleni kifogás - a direkt módszerhez hasonlóan, amiből sokféle eljárást merített - amiatt merült fel, hogy a szemantizáció ennek a módszernek sem ment könnyen, a kép, a látvány ugyanis önmagában nem jelenti a félreértések tökéletes kiküszöbölését; a másik kifogás pedig amiatt, hogy a tanítás szigorú elvek szerinti sorrendjét egy átfogó tanuláselmélet nem igazolta.

1.5. A kognitív módszer

Vannak, akik modern nyelvtani-fordító módszerként értelmezik, mások egy megújult direkt módszert látnak benne. E módszer a nyelvtanulás folyamatában a tudatosságot hangsúlyozza és az elméleti alapját a kognitív pszichológiában és a transzformációs generatív nyelvelméletben találja meg. A hatvanas évek közepétől a kognitív módszer az audiolingvális módszerrel párhuzamosan létezett, részben az audiolingvális iskolába vetett hit megrendülése következtében. A pszichológia, pszicholingvisztika és a modern nyelvészeti áramlatok legújabb eredményeit próbálták a nyelvtanításra is alkalmazni. Bár a transzformációs-generatív nyelvelmélet elsősorban az anyanyelv elsajátításának problémájával foglalkozik, a szabályokat ilyen összefüggésben állítja fel, akkora erővel hatott, hogy kétségtelen következményekkel járt a nyelvészettel rokon területeken, így a nyelvtanításban is. A módszer szerint a nyelv mint

jelentések rendszere mentális jelenség, tudatos elsajátítást kíván. A tudatos elsajátítás problémamegoldó gondolkodással szabálykeresést jelent, s a már kialakult szabályok helyes, automatikus alkalmazása eredményezi a nyelvtudást. Az automatikus használat azonban nem azt jelenti, hogy a tanulás is automatikus, mint azt a behaviorista, mechanikus műveleteket feltételező tanuláselmélet hirdette.

A módszer alapjául szolgáló pszichológiai elmélet a gondolkodási folyamatokat kísérli meg feltérképezni.

A módszer a nyelvtanulás tudatos voltának kiemelése mellett az adott nyelven való gondolkodás megtanulását is lényegesnek tekintette. Ennek a tanulásnak lényeges eleme és feltétele, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen kitéve a célnyelvnek, továbbá a nyelvet szituációban, különböző környezeti tényezők összhatásában tanulja, hogy legyen honnan merítenie a hipotéziseit.

A módszer a begyakorlás technikáit illetően nemigen hozott újat, főként a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszer eljárásait alkalmazta.

1.6. A módszerek értékeléséről

Mint azt a módszerekről szóló fejezet kezdetén megállapítottuk, az áttekintésben csak azokat a módszereket

érintettük, melyeknek elemei, bizonyos technikái, ha átdolgozott formában is, de jelen vannak napjaink nyelvtanításában, s ezzel egyidejűleg a nyelvtanítás valamilyen lényegi kérdését érintik. A bemutatott néhány módszer alapján általános következtetéseket is levonhatunk a módszerek eredetére vonatkozóan. Stern (1983) a következő három pontban foglalja össze a módszerek létrejöttének okait:

1. A nyelvoktatási követelmények változása a változó szociális, gazdasági, politikai és oktatáspolitikai igényeknek megfelelően (társadalmi igény). A nyelvtani-fordító módszer egyenes következménye volt a XIX. század oktatási szemléletének, iskolarendszerének; a direkt módszer elterjedésében pedig Európa gazdasági-kereskedelmi fellendülése játszott szerepet. Az audiolingvális, audiovizuális módszer a harmadik, fejlődő világ létrejöttével, az ide tartozó országok önálló nemzetté válása idején, valamint a II. világháborút követő újfajta nemzetközi viszonyok kibontakozásával egyidejűleg alakult ki.

2. A nyelvtanítást meghatározó alapszciplínák változásai (nyelvelméletek, tanuláselméletek). Bárdos Jenő ide vonatkozó megállapítása így jellemzi az alaptudományok és módszerek kapcsolatát. "Azt mondhatjuk, hogy valóban jelentős módszerek általában akkor keletkeznek, ha bizonyos kongruencia alakul ki párhuzamosan futó nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, illetve nyelvelsajátítási elméletek között." (Bárdos Jenő, 1988: 116)

Ily módon a direkt módszerhez az asszociációs pszichológia és az új tudományág, a fonetika összekapcsolódása nyújtja az elméleti támpontot, az audiolingvális módszerben pedig a strukturalista nyelvészet találkozott a behaviorista pszichológiával. A kognitív irányzat a generatív nyelvelméletet és a gondolkodási műveleteket kutató kognitív pszichológiát társította.

3. A módszert alkalmazók véleménye: az adott módszert ért kritikák a módszerrel tanító tanárok vagy diákok részéről, a hatékonyság gyakori hiánya, a változtatás igényét gyakran felvetették.

A vizsgált módszerek mindegyike jelent valamilyen újdonságot, új látásmódot a nyelvtanítás és nyelvtanulás nagy kérdéseire vonatkozóan, a nyelvtanítás alapvető problémáit azonban egyik módszernek sem sikerült teljességgel megoldania.

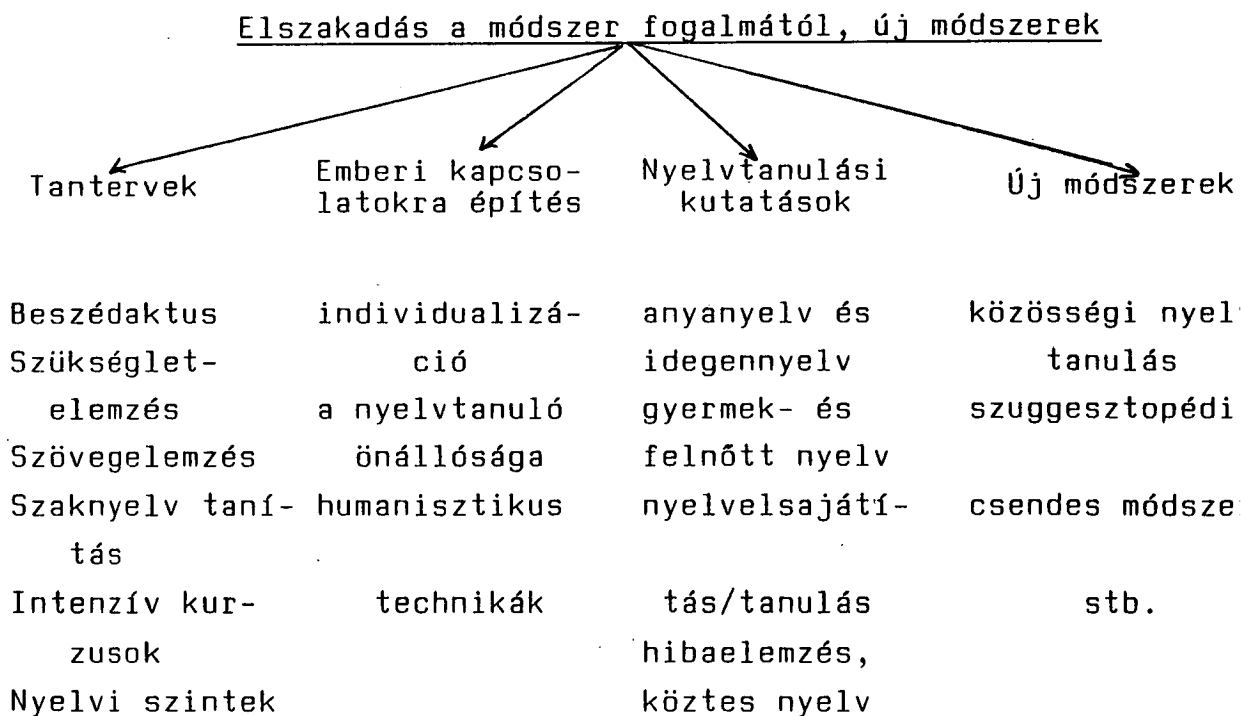
Az idegennyelv-tanítás, tanulás lényegi kérdéseit (pl. a célnyelvet az anyanyelv segítségével vagy anélkül tanítsuk, a tanítást tudatos vagy ösztönös elemek előtérbe állításával végezzük, apró elemekből építsük fel a nyelvet vagy őrizzük meg globális, teljes szituációt átfogó jellegét, a begyakorlás és megközelítés induktív vagy deduktív elvét kövessük, stb.) érintő kutatásokat a következő fejezetben részletezzük.

A módszerek hiányossága azonban magában a módszer fogalmában keresendő: a módszer ui. bizonyos technikák, eljárások valamilyen nyelvtanítási elv szerinti összeválogatása és alkalmazása, elméletileg alátámasztott, zárt rendszerben, ahol bizonyos ~~szem~~^{szem}ontok túlságos előtérbe állítása más tényezők rovására a módszer egyoldalúságához, merevségéhez vezethet.

A módszer koncepció hiányossága az elmúlt egy évtized során fokozatosan ahhoz a meggyőződéshez vezetett, hogy a nyelvtanítás nem értelmezhető kizárólag egy adott tanítási módszer elvein keresztül. A módszer helyett a megközelítés, szemlélet fogalma sokkal célravezetőbb, ami egy nyílt rendszer, elméleti alapja szilárd, de stratégiai elképzelései nem járnak együtt taktikai kötöttségekkel. A szemlélet határozottan kijelöli ugyan a célt, de a cél elérését többféle irányból is elfogadhatónak tartja. A kortárs nyelvtanár csak úgy törhet ki a nyelvtanítási dilemmák szövevényéből és szorításából, ha valamiféle eklektikát alkalmaz, vagyis az adott célnak leginkább megfelelő eljárást, technikát alkalmazza, tartozzék az akármelyik módszer eszköztárába.

2. ÚJ TÖREKVÉSEK A NYELVPEDAGÓGIÁBAN

Az 1970-80 közötti időszak központi problémája a válságba jutott módszer-koncepcióból való kiút keresése mind az elméleti kutatások terén, mind pedig a gyakorló nyelvta-
nításban. A válságból való kiút keresése többirányú próbál-
kozás volt, melynek összefoglalását **Stern** nyomán a követke-
zőképpen szemléltethetjük.



(Stern, 1983: 113)

A továbbiakban ezeknek a törekvéseknek az egyes, lényegesnek tartott pontjait tekintjük át, azokat, amelyek napjaink nyelvtanítását is döntően befolyásolják.

2.1. A tanterv új értelmezése

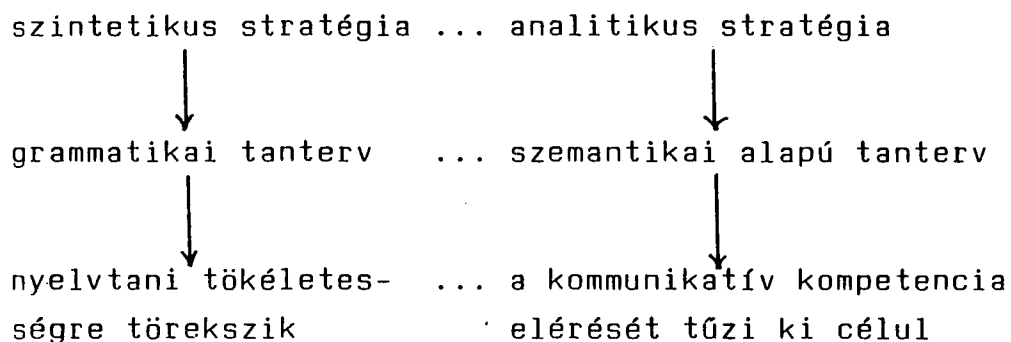
Az elmúlt másfél évtized egyik leghatásosabb törekvését az a szemléletváltás jellemezte, amelynek során a hangsúly a módszer fogalmáról a tanítási célokra, a tanítandó nyelvi anyagra, annak felépítésére helyeződött át. Nagy-Britanniában számos alkalmazott nyelvész, Allen, Candlin, Corder, Widdowson, Wilkins és mások, folytattak ilyen irányú kísérleteket főként a diskurzus elemzésre, beszédaktus elméletre és egyéb nyelvészeti, szociolingvisztikai kutatásokra támaszkodva. Ennek a szemléletváltozásnak különösen említésreméltó eredménye a hetvenes évek rendszeres tudományos üléseinek két dokumentuma: Van Ek: Threshold level (1976) és Wilkins: Notional syllabuses (1976) című munkája. Az Európa Tanács égisze alatt egyesülő kutatóknak és gyakorlati szakembereknek viszonylag egységes tananyagelrendezést és követelményszintet sikerült kidolgozniuk.

A tanterv (syllabus, curriculum) a tanítási célokat, a nyelvi anyagot (tartalmat), tanítási folyamatokat, a feldolgozandó forrásmunkát, a tanulási folyamat módját határozza meg, mind az órai munkához, mind pedig a tanórán kí-

vüli nyelvi szint megteremtéséhez. A tradicionális tantervhez képest, amely csak a konkrét tananyagra épülő nyelvtani formákat és lexikai anyagot írta elő, az átdolgozott tantervszemlélet sok új elemet is tartalmazott. A szemléletváltás leginkább abban nyilvánul meg, hogy a nyelvtani pontosság helyett a szituációnak megfelelő nyelvhelyesség válik a tanítás céljává, a nyelvtanhasználat helyett a nyelvhasználat kerül a középpontba. David Wilkins, a tanterv újraértelmezésének egyik úttörője, a nyelvtanítási stratégiákat két csoportba osztja: szintetikus és analitikus stratégiáknak nevezi és a következőképpen értelmezi:

"A szintetikus nyelvtanítási stratégia szerint a nyelv különböző elemeit szeparáltan, lépésről-lépésre tanítják, így a nyelvelsajátítás a részek fokozatos akkumulációjával jön létre, míg végül a nyelv teljes szerkezete ki nem alakul ... Az analitikus szemléletnek megfelelően nem kerül sor a tanultak alapos nyelvészeti értelmezésére. A nyelvi komponensek nem tekintendők olyan építő elemeknek, melyeknek fokozatosan kell felhalmozódnuk. A nyelvi struktúrák jóval szélesebb választéka megengedett ... és a nyelvtanulónak az a feladata, hogy a saját nyelvi megnyilatkozásait egyre inkább a globális nyelvhez közelítse_X" (Wilkins, 1976: 2).

A kétféle szemlélet két, egymástól lényegesen eltérő tantervtípust eredményez:



A **szintetikus stratégia** teremti a strukturális vagy grammatikai tantervet. A hagyományos nyelvtanítási módszerek (nyelvtani-fordító, audio-lingvális) ilyen elrendezésű tananyagra támaszkodtak.

A strukturális syllabus alapvető hiányossága (akármilyen módszerrel tanították is azt), hogy a jelentést csak szavak vagy izolált mondatok jelentéseként tanította, nem pedig a diskurzuson belül, annak szerves részeként.

A tantervkészítés másik útja - Wilkins felfogása szerint - az **analitikus szemlélet** előtérbe kerülése, mely a fő hangsúlyt a szemantikára helyezi, távlati célként pedig a kommunikatív kompetencia elérését tűzi maga elé. A szemantikai syllabus két tantervtípust, a szituatív és a fogalmi tantervet egyesíti magában: az előbbi szituációk köré csoportosítja a nyelvi anyagot, s már jóval a 70-es

évek előtt ismert volt, a fogalmi vagy funkcionális tanterv (notional-functional) pedig az ún. notion-ök, szemantikai kategóriák szerint csoportosítja a nyelvi jelenségeket (pl. tér, idő, stb.), és a fogalmak közötti kapcsolatokra is tekintettel van.

A fogalmi tantervépítés abból a feltételezésből indul ki, hogy a jelentés abból a szituációból következik, amelyben az adott szó, mondat használatos, a nyelv ilyen fajta értelmezése viszont közvetlenül a kommunikatív funkciók tanulmányozásához vezet. A kommunikatív kompetencia azonban a nyelvi kompetenciát is tartalmazza, így az új szemlélet teoretikusai nem mondhattak le a nyelvi formáról, struktúráról sem. Mivel a funkció és forma közötti összefüggés igen szerteágazó, azaz egy funkciónak többféle forma, szerkezet felel meg, vagy éppen fordítva: egyetlen forma többféle funkciót is betölthet, az újfajta tantervkészítésnek ezt a kettős szempontot kell szem előtt tartania, s azt a feladatot kell megoldania, hogy a nyelvtanulót az adott nyelv nyelvtanán keresztül a gondolatainak megfogalmazásáig eljuttassa.

A Wilkins-féle analitikus szemlélet a nyelvnek a kontextus-függő aspektusát emeli ki, s a tantervet egy három komponensből álló rendszerként fogja fel:

1. Szemantikai komponens - Fogalmak
mit/miről kommunikáljunk

- | | | |
|--------------------------------------------|---|-----------|
| 2. Funkcionális komponens | - | Funkciók |
| interakciós szempont, miért kommunikáljunk | | |
| 3. Formális komponens | - | Szerkezet |
| Nyelvtani tudás, hogyan kommunikáljunk | | |

Ebben a felfogásban a megfelelő módszer kiválasztása helyett és előtt sokkal fontosabb a tervezett tananyag kiválasztása és rendszerbe, sorrendbe rakása, ami egyben a tanterv rendező elve is.

A tantervkészítés másik új irányelve, hogy a nyelvtanuló központi szerepet játszik a tananyag kiválasztásában. A diák igényeit, szükségleteit kinyilváníthatja, nyíltan beleszólhat, hogy a nyelvből mit tart tanulandónak, önmaga számára fontosnak. Az ebben a vonatkozásban felmerülő lényegesebb kérdés, hogy mit akar a diák a nyelven keresztül elérni, mire használja a nyelvet. A tanuló-centrikus gondolkodás egyik fontos következménye, hogy a tanítás tervezés nem kizárólagosan a nyelvre mint önálló rendszerre épít, hanem a tanulók szükségleteire, motiváltságukra, képességeikre, stb.

A tanterv alapegységét képező jelentést (notion) Wilkins további összetevőkre bontja. A nyelv szemantikai-grammatikai, modális és kommunikatív funkciót tölt be. A szemantikai-grammatikai funkciót kognitív vagy fogalomalkotó

(ideational) jelentésnek is nevezik, melyet különböző grammatikai struktúrák fejeznek ki a különböző nyelvekben. A modális jelentés a beszélőnek a beszédszituációhoz való hozzáállását, attitűdjét fejezi ki, a kommunikatív funkció pedig egy adott mondatnak egy adott beszédszituációban más megnyilatkozásokhoz fűződő viszonyára utal. Része az interakciós folyamatnak, azt jelöli, hogy mire használja a beszélő a megnyilatkozásait.

A fogalmi-funkcionális tantervkészítési elvet ért kritikák egy része a megnemértésből fakadt, építőbbek azonban azok az észrevételek, elsősorban **Candlin** (1976) és **Widdowson** (1979) részéről, amelyek a kommunikatív kompetenciát végcélként kialakító aktív stratégiákat, az interakciós képesség kimunkálását hiányolják.

"A fogalmi tanterv nem más mint a nyelvi egységek, részek felhalmozása, tárháza. Ezek az egységek azonban izoláltak, csak éppen nem strukturális, hanem fogalmi szempontból. ... A fogalmi tanterv a nyelvet nem mint diskurzust mutatja be, s ennek következtében jelenlegi formájában nem alkalmas a kommunikatív kompetencia kialakítására. Mivel a kommunikatív kompetencia nem a nyelvi egységek felhalmozása az ember memóriájában, hanem olyan kreatív eljárások, stratégiák halmaza, melyek a nyelvi elemek kontextusban való használatát teszik lehetővé ... a fogalmi tan-

terv magára hagyja a nyelvtanulót ezeknek a kreatív stratégiáknak a kialakításában; a diskurzus komponenseivel, nem pedig magával a diskurzus folyamataival foglalkozik." (Widdowson, 1979: 248)

A Wilkins-féle hármas fogalmi taxonómia így kiegészül egy negyedik aspektussal, ami a diskurzust szervező, irányítani tudó képesség kialakítására utal, s ezzel együtt megteremti a kommunikatív nyelvtanításhoz vezető elméleti alapot.

2.2. Szükségletelemzés

Amint arra a tantervkészítés szemléletváltozásának tárgyalásakor utaltunk, az új típusú tantervkészítés a nyelvi funkciók hangsúlyozása és tanítása mellett a nyelvtanuló szempontjait is igen fontosnak tartja. A tanulócentrikus szemlélet egyik lényeges következménye a tanulói szükségletek felmérésének és értékelésének előtérbe kerülése a szükségletelemzés minden nyelvtanulási program, tanfolyam első lépése. A szükségletelemzés azon eljárások egyike, amellyel szoros kapcsolatot teremthetünk a tanuló és a tanterv között: a tanulási célok főként a nyelvet tanuló csoportok, egyének kommunikációs igényeire épülnek. Igen nagy motivációs értéke van ugyanis a tanulási célok tisztázásának mind a diák, mind a tanár számára, különösen ak-

kor, ha ezen célok értékeléséhez, esetleg átértékeléséhez a tanulási folyamat során többször is visszatérünk.

A szükségletelemzés azonban nem csupán a célnyelvvel kapcsolatos objektív és szubjektív célokat igyekszik feltárni, hanem magáról a tanulóról, a magával hozott tudásszintjéről is a lehető legtöbb információt próbálja kideríteni. A szükségletek felmérése, az információgyűjtés kérdőívekkel, tesztekkel, interjúkészítéssel, tanári megfigyelések segítségével történik.

2.3. Emberi kapcsolatokra épülő tanulásszervezés

70-es évek szemléletváltozásának másik mutatója, hogy a korábbi tanításcentrikus szemlélet helyett az érdeklődés a tanulási folyamat és a nyelvelsajátítás irányába tolódott. Különösen előtérbe került ez a figyelmet elsősorban a tanulóra összpontosító irányzat Észak-Amerikában (lásd egyéb pszichologizáló módszerek), s ennek az új anti-formalista irányzatnak egyik jeles képviselője Earl W. Stevick volt.

A korábbi nyelvtanítási módszerek gyengéje többek között az volt, hogy nagymértékben általánosítottak, minden egyes diákot egyformán tanítottak, függetlenül egyéni tanulási stratégiáitól, érdeklődésétől, tehetségétől vagy egyéniségétől. Ezzel szemben Stevick (1980) abból a feltételezésből indul ki, hogy a nyelvtanulás elsősorban pszicholó-

giai probléma, egy "teljes és kizárólagos emberi élmény" ("total human experience"), melyet a maga teljességében kell szemlélnünk, nem szabad a hangsúlyt egyoldalúan sem a behaviorista, sem a kognitív nyelvtanulási modell irányába tolni. A tanár feladata elsősorban abban áll, hogy a tanulót idegen nyelven beszélővé formálja, és ne ismereteket közvetítsen a célnyelvről.

Minden diák számára más a motivációs központ, az adott információt minden diák egyéni módon értelmezi, ebből pedig az a következtetés adódik, hogy a tanulást egyénre szabottan, egyéni szükségletekre építve, majdhogynem egyéni tantervekkel kell megszervezni.

A kommunikáció tanítás szükségességének hangsúlyozása mellett azonban Stevick a kommunikációt nem tények, információk közléseként fogja fel, hanem úgy, hogy az a személyiség különböző pontjait, mélységét (depth) érinti. Következésképpen a kommunikáció témájának elsődleges jelentősége van a kommunikáció megszervezésekor.

Az emberi kapcsolatokra építés képviselői (Stevick, 1980; Moskowitz, 1978) a tanulás során határozottan hangsúlyozzák az egyén emocionális állapotának fontosságát; a sikeres tanulásszervezés véleményük szerint leginkább az egyén affektív szférája aktivációjának kérdése.

A humanisztikus szemléletű, egyénre szabott tanítás során a tanár feladata nem egyszerű: olyan közösséggé kell

a diákjait formálnia, hogy mindenki megnyilatkozzék, egész emberként vegyen részt a közös tanulási folyamatban. A humanisztikus technikákra épülő tanítás célja az önmegvalósítás, hogy a diák érzelmileg és értelmileg megtalálja önmagát, s egyben vállalja is azt a közösséget, amely lehetővé tette számára emberi kapcsolatainak felszabadulását.

2.4. A nyelvtanulás hatékonyságának kutatási irányai

A módszerválság nem újabb módszerek kikísérletezését vonta maga után, hanem a hatékony nyelvtanulás érdekében tett erőfeszítések, kutatások során magát a tanulási folyamatot igyekeztek minél pontosabban megismerni, kutatták az anyanyelv elsajátítás és idegennyelv-elsajátítás közötti hasonlóságokat és eltéréseket, tanulási stratégiákat, végző soron pedig a tanítást is igyekeztek a tanulási folyamat lépéseinek feltárása után a tanulásra hangolni.

A következőkben az ilyen irányú vizsgálódások bőségből azokat a kutatási eredményeket, tanulási modelleket tekintjük át, melyeket feltétlenül lényegesnek tartunk ahhoz, hogy a nyelvtanulás és tanítás eredményességén javítani lehessen. Természetesen ezek a kutatások nem tekinthetők végleges válasznak a nyelvtanulás minden rejtélyére vonatkozóan, de mindenképpen hozzájárulnak ahhoz, hogy egy differenciáltabb, kevésbé dogmatikus álláspontot alakítsunk ki a nyelvtanulás alapvető kérdéseivel kapcsolatban.

Amint azt a nyelvtanítás és pszichológia, pszicholingvisztika összefüggéseinek tárgyalásakor említettük, a 70-es évektől kezdve felmerült annak az igénye, hogy egy önálló idegennyelv-tanulás pszichológiát dolgozzanak ki, az idegennyelv-tanulást közvetlenül tanulmányozzák, és ne csupán az anyanyelv elsajátításról szerzett ismeretekből következtessenek.

Az első kérdés, ami a kutatókat különösen foglalkoztatta, hogy a kontrasztív analízis hipotézis (Lado, R. 1957), azaz az anyanyelv és idegennyelv összevetése a tanuló tudatában, mennyire helytálló az idegennyelv-tanulási folyamatra nézve, mennyiben idézi elő az anyanyelv vagy bármi más előzetesen tanult nyelv a transzfer vagy interferencia jelenségét; vagy a nyelvtanulás univerzális szabályoknak megfelelően történik, függetlenül attól, hogy milyen más nyelvet vagy nyelveket sajátított már el korábban a tanuló.

Ebből a dilemmából következett egy további, a kutatásokban igen lényegi szerepet játszó kérdés: az idegennyelv tanulás és az anyanyelv elsajátítás közti hasonlóságok és különbségek feltárása. A legtöbb kutatás azt a feltételezést igyekezett igazolni, hogy az idegennyelv-tanulás, ugyanúgy mint az anyanyelv elsajátítás egy meghatározott sorrendet követ, amihez a tanuló lényegében két úton juthat el: vagy az anyanyelvére építve, abból kiindulva újra

strukturálja azt (interlingvális elmélet/restructuring hypothesis) vagy az anyanyelvétől függetlenül olyan fejlődési utat jár végig, ahogy a kisgyermek is megteremti önmaga számára a saját anyanyelvét (intralingvális/kreatív konstrukciós hipotézis).

Ezt az alapvető kérdést eldöntendő, a vizsgálódás a nyelvi produktumokra irányult, az interlanguage, a köztes nyelv tanulmányozására, a hibaelemzésekre, azért, hogy a nyelvi adatokból következtetni tudjanak a lejátszódó folyamatokra.

A hiba értelmezése és jelentősége megváltozott: a továbbiakban nem a tanulás kudarcának jelét látták benne, hanem annak a legnyilvánvalóbb bizonyítékát, hogy a tanuló fokozatosan teremti meg a saját nyelvi rendszerét és a hibaelemzésen keresztül nyerhetünk betekintést ebbe a folyamatba.

A hibaelemzések során nyilvánvalóvá vált, hogy az interlingvális, tehát az anyanyelv szabályait az idegen nyelvre is alkalmazott hibák mellett jócskán számolhatunk intralingvális hibákkal, melynek okait az adott idegen nyelv keretein belül kell keresnünk, melyek egyúttal a nyelvfeldolgozási folyamat közbülső lépésének is tekinthetők. Gyakran olyan hibák ezek, melyeket a gyermek is elkövet anyanyelvének elsajátítása során: nevezetesen az általánosítás és egyszerűsítés.

Az általánosítás egy már adott, elsajátított szabály alkalmazása olyan helyzetekben is, ahol már a szabály nem érvényes, mert a jelenség vagy éppen kivétel a szabály alól, vagy más szabály érvényes rá.

A transzfer az interlingvális hibák csoportjába tartozik: a tanuló az anyanyelvi tapasztalatát alkalmazza az idegen nyelvre is. A transzfer gyakoribb kezdőknél, mivel még kevés idegen nyelvi tudás birtokában vannak, amiből hipotéziseiket meríthetnék.

Az egyszerűsítésre törekvés másik hibát előidéző következménye bizonyos végződéseknél és egyéb olyan nyelvi elemeknek az elhagyása, melyeket az üzenetközvetítés szempontjából a beszélő feleslegesnek vél (redundancy reduction). Pl. Daddy want chair.

Az eddig említett hibák eredetüket tekintve közös tőről fakadnak: a nyelvtanulás folyamatának köztes állapotát tükrözik, amikor a nyelvtanulók egy előzetesen szerzett tudást alkalmaznak új nyelvi jelenségek megértésére. Vannak azonban olyan hibák, melyek nem egy már működő szabályt tudat következményei, ezek az ún. nem-szisztematikus, csupán a performancia szintjén bekövetkező hibák, pl. nyelvbottlások.

A nyelvtanulási folyamat során a nyelvtanuló különböző nyelvi szintjeit többféleképpen nevezik a kutatók: **Cor-der**, 1971 - átmeneti kompetencia (transitional competence);

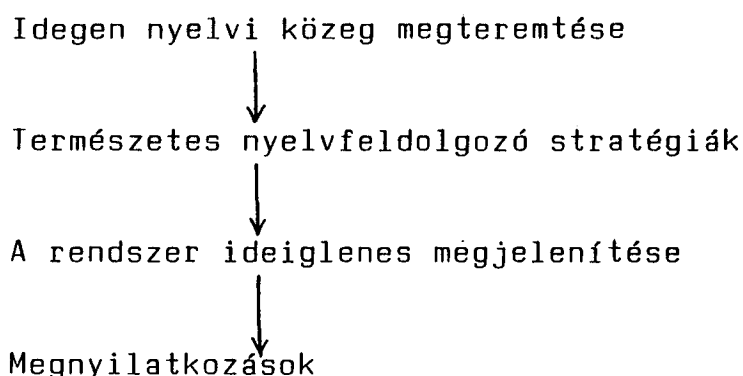
Selinker, 1972 - köztes nyelv. Ha a nyelvtanulást egy kontinuumként képzeljük el (Littlewood, 1984), melynek egyik végpontján az anyanyelv, másik végpontján a célnyelv található, akkor egy adott időpontban, a kontinuum egy pontján a diák a köztes nyelvet beszéli. A tanulási folyamat előrehaladtával a tanuló a kontinuum mentén haladva egyre inkább megközelíti a célnyelvet, miközben egyre kevesebb hibát követ el, bár az elkövetett hibák nem véletlenszerűek.

A hibaelemzéseket végző kutatásoknak sikerült feltárniuk, hogy a tanuló aktív tanulási stratégiákat, szisztematikus hibákat alkalmazva tárja föl önmaga számára az idegen nyelvet, azaz a kreatív konstrukciós hipotézis helytállóan bizonyul. Emellett azonban minden nyelvtanuló ún. nyelv-specifikus tanulási stratégiákat is alkalmaz, egy belső tanulási rendet követ (built-in vagy internal syllabus), ami a tanulási folyamatát alapvetően meghatározza. Az internal syllabus meglétét támasztja alá az a tény is, hogy a tanulók hasonló jellegű hibákat követnek el függetlenül attól, hogy milyen jellegű oktatásban részesültek. A nyelvtanulás belső rendje, a fejlődés menete többnyire azonos lépések szerint történik minden nyelvtanulónál, de természetesen egyéni különbségek adódnak a folyamat részleteit illetően.

2.5. Nyelvtanulási modellek

2.5.1. A már említett kreatív konstrukciós modell értelmében a tanuló az idegen nyelvi rendszert önmaga számára kreatív módon megkonstruálja. Ez a folyamat bizonyos természetes tanulási stratégiák segítségével, kommunikációs szituációkban való részvétellel történik.

E tanulási folyamatot **Littlewood** (1984) nyomán a következőképpen szemléltetjük:



(Littlewood, 1984: 69)

A kreatív konstrukciós modell keretein belül, lényegében azt kiegészítve, újabb nyelvtanulási modellek is létrejöttek. Ilyen **Schumann** (1976, 1978) kultúraátvétel (acculturation) modellje. Schumann a tanulási folyamat kutatása során a figyelmet a tanulás affektív és szociokulturális tényezőire irányította. Schumann a tanulás során kialakuló eltérő nyelvi szinteket ezen két tényezővel hozza össz-

szefüggésbe. A nyelvtanulási/elsajátítási folyamat vizsgálata helyett inkább azokat a társadalmi és pszichológiai feltételeket emeli ki, melyek szükségesek a sikeres nyelvtanuláshoz. Schumann koncepciójában a kultúraátvétel kulcsszerepet tölt be, ami a célnyelvet beszélő közösséggel való társadalmi, pszichológiai integrálódást jelenti. Minél eredményesebb ez az integrálódás, annál valószínűbb a tanuló előrehaladása a nyelvtanulási kontinuum mentén. A kultúraátvétel modell legfőbb erénye, hogy megpróbálja feltárni azokat a motivációs tényezőket, melyek a kreatív konstrukciós folyamatokat működésbe hozzák.

Az egyszerű kód elmélet: (simple code, or
Pidginization theory)

A nyelvtanulás kezdeti szakaszában a nyelvtanulók egyféle egyszerűsített, redukált nyelvet (simple code) hoznak létre, melyet a következőkkel jellemezhetünk: a ragozások és lényegtelennek ítélt szavak elmaradnak, a szókincs szűk határokon belül mozog, egyszerű grammatikai szerkezetek használatosak, stb.

Ezen egyszerűsített nyelv tanulmányozása a kutatókat arra a következtetésre juttatta, hogy létezik egy univerzális nyelvi alap, mellyel mindenki rendelkezik már a nyelvtanulás megkezdése előtt, s amely a későbbi nyelvtanulás kiinduló pontjául is szolgál. Ez a nyelvi alap vagy tám-

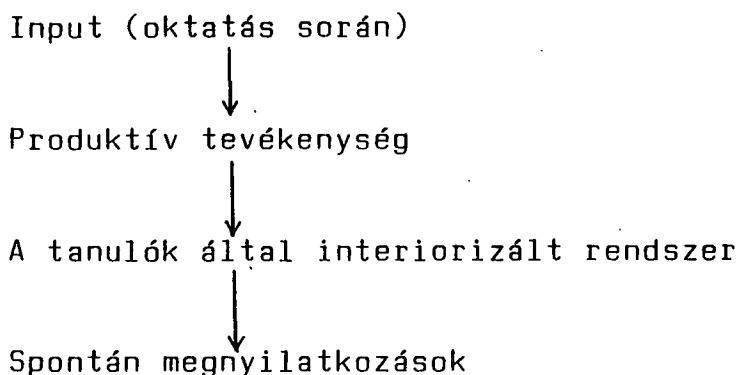
pont (base) teszi lehetővé a tanuló számára először az egyszerű kód, majd egy egyre inkább kimunkált nyelvi rendszer kidolgozását. E feltételezett univerzális nyelvi alap kiindulópontja a kreatív konstrukciós folyamatnak. Ezt az elképzelést világosan fejti ki **Pit Corder** (1981) a következő idézetben:

"E tanulási modell értelmében a nyelvtanuló a tanulási folyamatot egy univerzális nyelvtani alapról indítja, amit később fokozatosan kimunkál a célnyelvről szerzett adatok birtokában és saját kommunikációs szükségleteinek megfelelően. A nyelvfeldolgozás többnyire állandó sorrend egy adott nyelv minden tanulója számára, de az egyes tanulók előrehaladását a fejlődési kontinuum mentén jelentősen befolyásolja, megkönnyíti a már meglévő nyelvtudásuk a mértéke." (Pit Corder, 1981: 102)

2.5.2. Az idegen nyelv tanulása mint készségtanulás

Napjaink nyelvtanításának háttérében a kreatív konstrukciós modellen kívül létezik egy másfajta tanulás értelmezés is. Amennyiben elvárjuk a nyelvtanulótól, hogy előre meghatározott nyelvi elemeket reprodukáljon (drillek, kérdés-felelet/ stb.) ez a tevékenység egyben elősegíti azt is, hogy a nyelvi rendszert olyan mértékben interiorizálja, ami már tudatos reflexiók nélkül is működőképes.

A készségtanulás folyamatát a következőképpen szemlélíthetjük:



A készségeket kialakító modell és a kreatív konstrukciós modell a nyelvtanulás célját egymáshoz igen közelállóan ragadja meg: a tanulóknak olyan kognitív szerkezeteket, szabályokat kell magukévá tenniük, melyeknek segítségével a nyelvet céltudatosan és egyben rugalmasan alkalmazzák a kommunikációs szándékaik kifejezésére. Ugyanakkor a célhoz vezető utat már különböző módon képzelik el. A kreatív konstrukciós modell szerint a nyelvtanulás egy belső rendszer globális kidolgozása, melynek elemei már kezdetől fogva integrálódtak egymással. A fejlődés spontán módon következik be. A készségkialakító modell szerint viszont a tanulás domináns formáját a rendszer egyedi elemeinek lépésenkénti asszimilációja jelenti. Az előrehaladást a tudatos irányítás és gyakorlás teszi lehetővé.

A két modell lényegében kétféle tanulásra hívta fel a figyelmet: egy tudat alatt végbemenő tanulásra, melyet

helyesebb inkább elsajátításnak neveznünk, valamint egy tudatos erőfeszítéssel történő tanulásra.

Az implicit - explicit tanulás kérdése már a 60-as években felmerült a nyelvpedagógiai szakirodalomban (Rivers, 1964; GUME Project, 1969), az utóbbi időszakban pedig Krashen monitor elmélete hatására vált központi jelentőségűvé. A monitor elmélet szerint az idegen nyelvet tanulók a megfelelő idegen nyelvi szint eléréséhez kétféle úton juthatnak el: tudat alatti elsajátítással (acquisition) és tudatos tanulással. A kétféle tanulási mód közül **Krashen** az elsajátítást tekinti alapvetőnek és lényegesnek. Az elsajátítás kommunikációs helyzetekben történik, amikor a tanuló figyelme nem a nyelvi formára, hanem megnyilatkozásainak tartalmi aspektusára vagy hatására irányul. A nyelvelsajátítás során a tanuló a kommunikációban használt nyelvtani szerkezeteket, szabályokat nem tudatosítja.

A tanulás ezzel szemben tudatos tevékenység, a nyelv formális elemeinek, szabályrendszerének megtanulására vonatkozik. **Krashen** elméletének kulcspontra a monitor, a tudatos önkontroll jelenléte, ami az output, a nyelvi teljesítmény formális elemeinek kontrollját jelenti, és a tudatos tanulást eredményezi. A monitor működésbe lépéséhez azonban megfelelő időre van szükség: az idő szükségességét egyértelműen bizonyítja az a tény, hogy a tanulók nyelvtanilag helyes szerkezeteket képesek alkotni, ha van elég

idejük, ugyanakor sokkal gyakrabban születnek formailag hibás szerkezetek spontán kommunikatív helyzetekben. A monitor működésének további feltételei, hogy a beszélő a figyelmét elsősorban a pontosságra, a formára irányítsa, továbbá az alkalmazandó szabályt ismerje. A monitor elmélet további részleteire később, a naturális szemlélet (natural approach) ismertetése kapcsán még részletesen kitérünk.

A nyelvtanulási modelleket értékelve meg kell állapítanunk, hogy a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás, azaz a tisztán tudatalatti és tisztán tudatos folyamatok szembeállítására ugyancsak félrevezető lehet. Célszerű egy kontinuumot feltételeznünk (Littlewood, 1984), amelynek mentén tudatalatti és tudatos folyamatok különböző mértékben keverednek egymással. A nyelvpedagógiai kutatások előrehaladtával remélhetőleg részletes és megbízható ismeretek kerülnek hamarosan napvilágra arra vonatkozóan, hogy ezen folyamatok milyen módon kapcsolódnak egymással.

2.6. A pszichológizáló módszerek létrejötte

Ha a 70-es, 80-as évek nyelvpedagógiai törekvéseit vizsgáljuk, azt mondhatjuk, hogy amíg a brit iskola a kialakítandó célnyelvi kommunikatív kompetencia érdekében elsősorban a syllabust igyekezett a kommunikatív szükségletek és funkciók szerint, a diskurzust szem előtt tartva újraértelmezni, addig az Amerikában született elméleti és

gyakorlati írások sokkal inkább tanuló-centrikusak voltak. Bár az amerikai hagyományokon alapuló, kommunikatív szemléletű módszerek technikáikban többnyire egymástól eltérő utat követtek, két alapelv azonban összekötötte őket. Egyrészt az, hogy a nyelvtanulás affektív tényezői legalább annyira fontosak, mint a kognitív tényezők, másrészt, hogy a nyelvtanulás nyitott kérdéseire a válasz minden bizonyosan a pszichológiában keresendő, és nem a nyelvészetben.

A tanulási folyamat vizsgálatának előtérbe kerülése sok kutatót arra a meggyőződésre juttatott, hogy a nyelvtanulás alapvetően pszichológiai folyamat, amelyben a nyelvvet tanuló teljes személyisége érintett. Az új, kísérleti, humanisztikusnak is nevezett módszerek a hatékony tanulás pszichológiai feltételeit próbálták megteremteni a meghitt légkör, az egymás iránt érzett bizalom és felelősségérzet kialakításával, az érzelmi szűrő gyengítésével, amelyek alapvetően a tananyaggal, a tanulási folyamattal, a tanárral és a diákokkal való érzelmi azonosulást segítik elő. Az új módszerek, melyek közül ötöt (tanácskozó, cselekedtető, néma módszer, szuggesztópédia és a naturális szemlélet) vizsgálunk, a receptív, befogadó tanulást próbálták bevezetni a diák érzelmi világának, teljes egyéniségének mozgósításával. A gyermeki nyitottság megteremtését tűzték ki célul, hogy az új információ könnyebben befogadhatóvá váljék.

2.6.1. A cselekedtető módszer

(Total Physical Response - teljes fizikai válasz)

A módszer kidolgozója, **J. Asher** abból a kísérletileg is bizonyított feltételezésből indult ki, hogy a bevésés gyorsabb, ha a tanuló el is végzi a nyelvi formához kötődő cselekvést, azaz bizonyos összefüggés van a memória és a pszicho-motoros tevékenység között. Asher kutatásai főleg az idegennyelv - tanulás kezdeti szakaszaira vonatkoztak, amely nyelvtanulást Asher az anyanyelv elsajátításakor tapasztalható sajátosságokkal hozza szoros kapcsolatba. Ilyen pl. az, hogy a beszéd értéke jóval megelőzi az első megszólalást. Mivel a kisgyermek is jóval többet megért, mint amennyit mondani tud, az idegen nyelvet tanulónak is meg kell adni azt a lehetőséget, hogy cselekvésekkel - főként parancsnak engedelmeskedve - aktivizálja az agy jobb féltekét, majd ezután értelmezzen a bal agyfélteke segítségével. Asher a modern agyfiziológiai kutatások eredményeit is igyekezett módszere bizonyításául felhasználni. Ennek lényege az, hogy a két agyfélteke más-más képességekre specializálódik: a jobb félteke képes megfelelően viselkedni a parancsra, de nem verbális, a bal félteke viszont verbálisnak bizonyul. A beszédet létrehozó mechanizmusok spon-

tán módon lépnek működésbe azután, hogy a nyelvtanuló egy kognitív térképet alakít ki magában a célnyelvről a beszéd során. **Asher** a feltételezéseit arra alapozza, hogy az emberi agy nyelvelsajátításra való programozottságát elfogadja, valamint a két agyfélteke eltérő szerepéből adódó sorrendiséget is igen lényegesnek tartja.

A gyermekkorban oly gyakori parancsoló mondatokhoz hasonlóan a módszer tudatosan, felszólításokon keresztül tanítja a szókincset és a nyelvtant: az imperativusban lévő igét olyan kulcsfontosságú nyelvi elemnek tartja, amely köré a nyelvhasználat kiépíthető. A sikeres nyelvtanulás további feltétele a stresszmentes légkör megteremtése az anyanyelv elsajátítás stresszmentes légköréhez hasonlóan. Azzal, hogy a tanuló figyelmét a mozgással összekapcsolt jelentésre összpontosítjuk és a nyelvi formák, struktúrák kevésbé hangsúlyosak, a nyelvtanulót sokféle stresszhelyzettől sikerül megkímélnünk. A tanuló szerepére vonatkozóan **Asher** a megfigyelői és végrehajtói szerepet tartja döntőnek. A nyelvtanulónak kevés beleszólása van a tanulandó nyelvi anyag kialakításába, a döntő szerep a tanáré, aki az óra menetét irányítja, bemutatja az új anyagot. **Asher** ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a tanár szerepe nem annyira a tanítás, hanem inkább a tanulás lehetőségének megteremtésére irányul. A tanár ellenőrzi a nyelvi inputot, s ezzel mintegy biztosítja azt a nyersanyagot, amiből a

tanulók a nyelv kognitív térképét önmaguk számára megte-
remtik. A tanulónak csak akkor kell beszélnie, amennyiben
önmaga is kész minderre, azaz, amikor elegendő nyelvi alap
interiorizálódott. A tanuló közvetlenül is ellenőrizheti
önmagát, hiszen az esetleges félreértés, vagy megnemértés
a cselekvéstévesztésekből közvetlenül kiderül.

Bár a módszer a nyelvtanulás kezdeti szakaszaira al-
kalmazva gyorsnak és hatékornynak bizonyult, egy további
nyelvtanulás során egyéb más módszerek és technikák mel-
lett képzelhető csak el.

2.6.2. A csendes módszer (The Silent Way)

Caleb Gattegno, a módszer létrehozója a módszert a
következő tanuláselméleti tételékre alapozza: a tanulást
megkönnyíti és elősegíti, ha a tanuló felfedezője, aktív
részesé egy adott folyamatnak, nem pedig utánzás, drille-
zés formájában lényegében passzív befogadója. A tanulást,
a memória aktivizálását ugyancsak megkönnyítik az informá-
ciót közvetítő tárgyak, reáliák (pl. színes rudacskák) al-
kalmazásával, továbbá akkor, ha a tananyagot a tanuló ak-
tív problémamegoldó tevékenység, gondolkodás során sajátít-
ja el. **Gattegno** többször is hangsúlyozza a tanulás elsődle-
gességét a tanítással szemben, s a tanulási folyamatban a
tanuló énjének különösen nagy szerepe van. Az énen belül
Gattegno egy tudatos erőfeszítést igénylő tanuló és egy
megőrző vagy emlékező rendszert tételez fel. A csend pedig

a legmegfelelőbb közeg a tanuláshoz: ekkor koncentrálni a tanuló leginkább az elvégzendő feladatra. A megőrző én lehetővé teszi számunkra, hogy a megszerzett tudás szükség szerint előhívhatóvá váljék. Mind a tanulás, mind a tudás egyéni, minden tanuló önmagát képezi, önmagát próbálja megérteni, így az alkalmazott tanítási módszernek kizárólag tanulócentrikusnak kell lennie.

A nyelvtanulási folyamat értelmezését tekintve a tudatosság, s a tudatosságból fakadó állandó ön-korrekciónak az a fő szempont, amelyben a csendes módszer leginkább eltér más nyelvtanítási módoktól.

A csendes módszer a nevét valószínűleg onnan kapta, hogy a tanár minden egyes szót csak egyszer ejt ki, tudatosan kerül az ismétléseket, s ezzel mintegy éberségre és koncentrációra készíti a tanulót. Már kezdő szintű csoportokban is a társalgás zöme a diákok között folyik, a tanár többnyire néma marad, nem mond többet, mint amennyire a diáknak éppen szüksége van: a fő szempont, hogy ne zavarja a diák egyéni tanulási menetét. A módszer a folyamatos beszéd elérése helyett inkább a nyelvi pontosságra törekszik, mondván, hogy a tanulók így a pontos nyelvi formát fogják elmélyíteni.

Azzal, hogy a tanuló aktív erőfeszítést tesz pontos és értelmes megnyilatkozások megtételére az adott idegen nyelven, valamiféle tudatos kihívás alakul ki benne önmaga irányába, önmaga képességeinek további kibontakoztatására.

A csendes módszer elsősorban a kezdő szintről induló tanulók önálló nyelvtanulását próbálja megkönnyíteni azáltal, hogy közvetlen célul a nyelv nyelvtani alapjának tanítását tűzi ki, egyfajta hagyományos, strukturális és lexikai tantervet követ. A tanár egyszerű nyelvi feladatok kapcsán modellál egy-egy új kifejezést, mondatot, majd a diákok reakcióit várja, akik a régi és új információ összekapcsolásával önállóan, az esetleges segítséget nem a tanártól, hanem a közösségtől várva építik fel önmaguk számára a nyelvet, teremtik meg a korrektség kritériumait. Szótáblák, színes rudacskák (Cuisenaire-féle rudacskák) és egyéb segédeszközök használhatók a tanulást elősegítendő és megkönnyítendő. **Gattegno** nyíltan leszögezi, hogy a néma módszer elsősorban az önálló tanulásra, a tanulás mikéntjére tanítja meg a diákot, s a nyelvtanulás során szerzett tapasztalatok sikeresen hasznosíthatók más területen is az új információ önálló feldolgozására. Az önálló fejlődési utat **Gattegno** a következőképpen képzei el: "A tanulónak kezdetben véletlenszerű, vagy majdnem véletlenszerű érzései vannak az adott tevékenységgel kapcsolatosan, majd pedig egy vagy több olyan támpontot is talál, amire később építhet. Ezután szisztematikus elemzés következik először próbálkozások útján és hibákat elkövetve, majd az elsajátított részegységekre támaszkodva tudatos kísérletezés segítségével, míg a beható nyelvtudás ki nem alakul." (**Gattegno**, 1972: 79)

Ennek a független, de igen felelősségteljes folyamatnak a során a diák szerepe a feladattól függően nagyon változó: néha független személyiség, máskor a közösség tagja, sőt a tanár szerepe is sokszor reá hárul, de lehet önképző vagy önálló problémamegoldó is. A diák saját feladata, hogy a szituációnak leginkább megfelelő szerepét önmaga számára kiválassza.

A tanár feladatát **Stevick** (1980: 56) a következő hármas jelszóban határozza meg. "Tanítsd meg, ellenőrizd és aztán állj félre az útból!" A tanítás a nyelvi egység egyszeri bemutatását, a tesztelés pedig nem kimondottan az ellenőrzést, hanem inkább a diák produktumának előmozdítását jelenti. (Ha a diák nem jól ismételi egy szót, a tanár némán csóválja a fejét). Végül, a tanár csendesen figyeli a diákok interakcióját, teljesen a háttérben maradva.

A néma módszer ötleteiben nem sok újat hozott: egy hagyományos, strukturális tantervre épít, amely sok tekintetben az audiovizuális módszerre emlékeztet azáltal, hogy a nyelvi pontosságot előnyben részesíti a folyamatos kommunikációval szemben. A kiejtésnek, az élethű intonáció elsjátításának nagyon fontos szerepe van, a szókincs tanítása szűk határokon belül mozog.

A módszer újítása az óra menetének megszervezésében, a tanár-diák szerep átértékelésében fogható meg.

2.6.3. A közösségi nyelvtanulás

(Community Language Learning)

A módszer az Egyesült Államokban jött létre a 70-es évek elején, atyja, **Ch. Curran** pszichológiaprofesszor. Curran a pszichológiai tanácsadás, valamint a humanisztikus iskola elveit követve dolgozta ki módszerét az idegennyelv tanulásra. A humanisztikus iskola (Moskowitz, 1978; Stevick, 1980) a nyelvtanulás folyamatába a teljes személyiséget igyekszik bevonni, különös jelentőséget tulajdonít annak, hogy a személyiség affektív szférája is aktívan részt vegyen a tanulási folyamatban. A közösségi nyelvtanulás is kognitív és affektív tanulást egyaránt feltételez az idegen nyelv tanulása folyamán, amely olyan kommunikatív szituációkban valósul meg, ahol a tanár és diák közösen részei a teljes személyiségüket érintő interakciónak.

A pszichológiában alkalmazott tanácsadás módszereit követve, a közösségi nyelvtanulás átértékelte a hagyományos tanár-diák viszonyt: a tanár a tanácsadó (counselor) szerepét tölti be, a diák, akit ügyfélnek (client) neveznek, a tanácsadó tanácsaira szorul, de a tanulás előrehaladásával a függőségi viszony egyre inkább eltűnik. Egy jó tanácsadó akkor tölti be a szerepét a legtökéletesebben, ha egy idő után az ügyfelek valósággal elfelejtik, hogy létezik.

A tanulást a közösségi nyelvtanulás nem egyéni teljesítményként értelmezi, hanem úgy, ami a versenyszellem kiküszöbölésével, közösségi munkával szerezhető meg. A közösség ugyanis a diák biztonságérzetét növeli, amelyet Curran alapvetőnek tekint a sikeres tanulás megszervezéséhez. A diák tudatában van annak, hogy egy közösség tagja, amelynek munkájához aktív részvételével ő maga is hozzájárul. A közösséghez való tartozás érzéséből fakad az egymással való kommunikáció egyre erősödő igénye.

Bár a legtöbb pszichologizáló módszer nagy jelentőséget tulajdonít a nyugodt, biztonságérzetet nyújtó légkör megteremtésének a nyelvtanulás folyamán, de talán a közösségi módszer dolgozta ki ezt a szempontot a legárnyaltabban. A szorongásmentes légkör ugyanis nem alakít ki a diákban védekező mechanizmusokat, melyek az információ hozzá való eljutását gátolnák. Ehelyett, a stresszmentes atmoszféra a tanulót a szabad kommunikáció irányába ösztönzi. "A személyes biztonság légköre eredményezi a leginkább hatékony tanulást. A biztonságérzet lehetővé teszi számunkra, hogy a tanuláshelyzethez kellő nyitottsággal viszonyuljunk. A tanuló és a tanácsadó biztonságérzetének szintje egyaránt meghatározó a teljes tanulási folyamat pszichológiai állapotára vonatkozóan." (Curran, 1976: 6)

La Forge (1983) a tanulás biztonságának megteremtése kapcsán két látszatra apró, de igen fontos szempontra hív-

ja fel a figyelmet. Egyrészt arra, hogy a biztonság fogalma kulturális szempontból viszonylagos koncepció: ami biztonságérzetet teremt egy bizonyos kulturális közegben, esetleg izgalmat okozhat egy másikban. Másrészt, a túl nagy biztonságot nyújtó közeg sem kívánatos, mert nem vezet tanuláshoz. A tanárnak meg kell találnia az optimális, a tanulást elősegítő biztonság kialakításának módját a tanulás-szervezés során.

A módszer a közösségen belüli interakciókat két egymástól független csoportba sorolja: interakció jön létre az ügyfelek között, valamint az ügyfelek és a tanácsadó között. Az ügyfelek közötti interakció tartalmát tekintve előre nem meghatározható, intimitása egyre fokozódik, amint a csoport közösséggé formálódik. Az intimitásnak motivációs értéke van mind a közösséghez való tartozás fenntartása, mind pedig a hatékony tanulás szempontjából. Az ügyfél-tanácsadó közötti interakció kezdettől fogva determinált: az ügyfél megmondja a tanácsadónak, hogy mit kíván a célnyelven közölni, a tanácsadó pedig közli vele a helyes idegen nyelvi változatot. Az ügyfél nyelvi kifejező szintjének fejlődésével ez az interakció a függőségtől a fokozatos önállóság felé halad.

Curran többször is kiemeli a consensus (consensual validation) érvényesülésének fontosságát a közösségen belül: a kölcsönös megértés, szeretet, az egymás értékes tu-

lajdonságainak megbecsülése döntően fontos a tanulás létrejöttéhez. A tanulás célja pedig, hogy a csoport tagjai a célnyelvi kommunikációt dinamikus és kreatív módon, egy tudatosított tanulási folyamat során sajátítsák el.

Curran a nyelvtanulást öt szakaszra osztja és a gyermek ontogenetikus fejlődésével hozza kapcsolatba. Az első szakaszban a tanuló teljes mértékben függ a tanácsadójától. Ekkor születik a tanuló idegen nyelvi énjé: ismétli a tanácsadó megnyilatkozásait, figyeli más diákok és a tanácsadó közötti kommunikációt. A második szakaszban a tanulók felbátorodnak és megpróbálják kialakítani saját idegen nyelvi énjüket és függetlenségüket oly módon, hogy olyan egyszerű kifejezéseket használnak, amelyeket már előzőleg hallottak. A harmadik az önálló létezés (separate-existence) szakasza, amikor a diákok közvetlenül is megpróbálnak egymással kommunikálni a célnyelven. A felmerülő hibákat a tolmács-tanár javítja, ha szükséges, segítséget nyújt. A negyedik szakasz egyféle serdülőkornak tekinthető. A tanuló önállóan használja a nyelvet, bár tudása még nem mindenben megfelelő. A tolmácsra (tanácsadóra) már csak néhány különleges nyelvi, nyelvtani forma megválasztásához van szükség. Az ötödik, vagy független szakaszban a diák finomítja, csiszolja nyelvtani tudását és nyelvhasználatát. A tanácsadó csendben jelen van, esetleg néha idio-

matikusabb fordulatokat sugall. Amint a diák már magára talált az idegen nyelven, a tanácsadó visszavonul.

Mivel a közösségi nyelvtanulás szerint a nyelvi óra magvát a közösség interakciója képezi, a nyelvkönyv használata nem elválaszthatatlan eleme az órának. A nyelvkönyv ugyanis egy meghatározott nyelvi anyagot, tartalmat erőltetne rá a közösségre, s ezáltal a diákok önálló interakcióját akadályozná.

Az órán a diákok körben ülnek, a tanácsadó a körön kívül, a hátuk mögött áll, majd mindig az éppen beszélő háta mögé lép, a kör közepén levő magnetofonon pedig rögzítik a kész mondatokat. Az ügyfelek elmondják az elhangzottakkal kapcsolatos érzelmi, szellemi tapasztalataikat, amelyeket a tanácsadó meghallgat, de nem kritizál.

Többszöri mondatonkénti visszahallgatás mellett értelmezik és megtanulják a nyelvi anyagot. A fordítást annak kell produkálnia, akitől a mondat eredetileg származott. Mivel a tanácsadó csak azt közli, hogy hogyan kell mondani a diák által javasolt mondatot a célnyelven, a diák - mivel ő hozta be az ötletet az órára - folyamatosan aktivizálja magát, lelkesedik.

A közösségi módszer különösen nagy terhet ró a tanárra. A nyelvi finomságokkal, árnyalatnyi különbségekkel mind az anyanyelvén, mind a célnyelven tisztában kell len-

nie, továbbá a tanácsadás mindenféle pszichológiai aspektusát ismernie kell, feladata érzékenységet, empátiát, gyors alkalmazkodást kíván. A tanítást a szó hagyományos értelmében félre kell tennie, konvencionális tananyag nélkül, a diákok által felvetett témára támaszkodva kell motiválnia a közösséget.

A közösségi módszert ért kritikák azt vonják kétségbe, hogy az órai idegen nyelv tanulásra a pszichológiai tanácsadás módszerei átültethetők-e, továbbá azt, hogy a tanárok betölthetik-e a tanácsadó szerepét megfelelő pszichológiai előképzés nélkül. Ugyancsak kétségek merültek fel amiatt is, hogy a előzetes tanterv hiánya és a tananyag rendezetlensége a tanítási célokat tisztázatlanná teszi és a módszer értékelését megnehezíti.

A módszer támogatói kiemelik mindazokat az értékes erőfeszítéseket, melyeket a kidolgozók a humanisztikus, tanuló-centrikus nyelvtanulás érdekében tettek, valamint az érzelmi szűrő gyengítésére.

2.6.4. A szuggesztópédia

A módszert egy bolgár származású pszichiáter, Lozanov dolgozta ki, nyelvtanítási koncepcióját a szuggesztológiára építette. A szuggesztológia azokat a nem-tudatosuló eseményeket, hatásokat vizsgálja, melyek az embert folyamatosan érik, s amelyekre az ember valamilyen módon reagál. A szuggesztópédia a nem-tudatosuló hatásokat igyekszik egy

optimális tanulás céljára felhasználni, vagyis tudatos és nem tudatos elemeket próbál összhangba hozni.

A szuggesztópédia a tanulás ideális körülményeinek kialakítására különösen nagy hangsúlyt fordít: a helyiség bútorzata, díszítettsége, valamint a klasszikus zene állandó, bár változó funkciójú jelenléte a fizikai relaxációt szolgálják, hisz ilyenkor nyugodt és befogadóképes a diák.

A nyelvtanulás folyamán igen szerencsés, ha a két agyfélteke együtt, egyszerre dolgozik, a tanulandó nyelvi jelenségek értelmi oldala és hangzása egyidőben válik ismerőssé, emlékezetessé, a tudatos és nem tudatos befogadás egyszerre zajlik le, és az új ismeret beépül az emlékezetbe. Az érzelmi szűrő és a tudatosság igénye nem gátolja a befogadást.

A relaxációs állapotban az új információt nem szűrik meg túlságosan a diákok, hanem elfogadják.

Gaston (1968) a zenének háromféle funkciót tulajdonít a pszichiátriában: a zene a társas kapcsolatok létrejöttét megkönnyíti, az önbecsülést fokozza, a ritmus pedig az ember teljesítményét növeli, a rendszerező képességét javítja. Lozanov minden bizonnyal a zene utóbbi funkcióját tartotta szem előtt a fizikai relaxáció mellett.

A módszer a szókincs tanítása terén bizonyult különösen hatékonynak - a szókincs tanulás intenzitása többszörösen felülmúlta a hagyományos módszerrel elért eredményeket

- bár Lozanov a szókincs kiemelt szerepe mellett a kommunikáció és a kontextuális nyelvhasználat fontosságára is utal.

A módszer tanuláselméleti hátterét a szuggesztió képezi, ami látszatra a klinikai hipnózisra emlékeztet, de a kettő között alapvető különbség van. Míg a hipnopédia az alvó agy bizonyos pontjait ébren tartja, addig a szuggesztopédia az éber agy bizonyos pontjainak gátlása az érzelmi ráhangoltság elérése céljából. Lozanov azt vallja, hogy módszerét az egyidejű deszuggesztív-szuggesztív állapot különbözteti meg a hipnózistól és más tudatállapotoktól. A deszuggesztió a memóriabankot megtisztítja a szükségtelen, a memóriát gátló tényezőktől, a szuggesztió pedig a kívánt információ emlékezetbe való beépülését jelenti. A deszuggesztív-szuggesztív együttes működésbelépésének több alapfeltétele, velejárója van.

A tekintélyelv (authority): Az ember leginkább az authoriter forrásból származó információra emlékszik. Lozanov számos olyan előírást vagy tiltó intézkedést tesz, amely az intézmény, az óra és a tanár tekintélyét növeli. A módszert, valamint a tanulás sikerét propagáló adatok, pozitív kísérleti eredmények a legtöbb diák pozitív érzelmi hozzáállását váltják ki a módszer iránt.

Gyermekei szerep (infantilizáció): A tekintélyelv a tanár-diák kapcsolatot a szülő-gyermek kapcsolathoz hasonlóvá alakítja. A gyermek szerepében a tanuló nyílt, plasztikus, spontán személyiséggé válik és mindez elősegíti az információ gyorsabb befogadását; a szerepjátszás, a szereppel való teljes azonosulás pedig a pszichológiai gátlások leküzdését könnyíti meg.

A gyermek tanulása folyamán sokkal több a bizonytalan ismeretek udvara, a felnőtt viszont állandó tudatosságra, rendszerességre törekszik, s az ismeretlen számára feszültségforrást jelent, s ettől a feszültségtől meg kell őt szabadítani.

A tanuló nem csupán a közvetlen tanításból, oktatásból profitál, a tanulás körülményeit úgy kell kialakítani, hogy az tényleges fizikai relaxációhoz vezessen. A díszlet, a székek formája és a zenei háttér legalább annyira fontosak, mint maga az oktatási anyag.

Intonáció, ritmus, hangversenyre emlékeztető ál-paszszivitás: A fizikai relaxáció állapotát - melyet Lozanov a legideálisabbnak tart a sikeres tanulás megteremtéséhez - hisz a szorongás és a célnyelvvel kapcsolatos feszültség a tanulóban megszűnik, a koncentrálóképeség nő - a következő módon tudja elérni:

A bemutatott tananyag hangszínének, ritmusának és az intonációnak a változtatása többszöri (általában háromszo-

ri) felolvasás során egyrészt arra szolgál, hogy megfelelően időzítve a diákok érdeklődését felkeltse, érzelmileg ráhangoltak legyenek a feladatra, a dramatizált felolvasás pedig (a 2. olvasatban) a jelentés, a kontextus megértését és a bevésezt segíti elő. A harmadik olvasás során, melyet ismét a tanár tart, a háttérben zene szól, a felolvasás a zene ritmusához igazodik.

A gondosan megválasztott zenének döntő jelentősége van, hisz nem akármilyen zene alkalmas a tanulás felgyorsítására. A módszert többféle stílusú zenével kipróbálták. A stresszmentes éberség állapotát, amikor az agy leginkább tanulásképes, a harmonikus elrendezésű barokk zene hallgatása közben sikerült leginkább előidézni. A zene ritmusa ui. a test ritmusát (pl. szívritmust) befolyásolja, a lassúbb szívritmus viszont kedvezően hat az agy fogékonyságára.

A szuggesztópédia intenzív nyelvtanfolyam. Tíz egységre tervezett, általában napi 4 órás. Minden egység kb. 1200 lexikai egységet tartalmazó dialógusra épül. Egy egységgel általában 3 napon át foglalkoznak: egyszer teljes napon át, kétszer pedig a nap felében. Egy-egy egység mindig úgy kezdődik, hogy a tanár elmagyarázza a dialógus tartalmát először az anyanyelven, aztán kapják meg a diákok a kétnyelvű dialógust, amelynek bemutatása a már fentebb említett háromszori felolvasással történik. Az első napon be-

mutatásra kerülő tananyagot a következő két napon dolgozzák fel, először utánzással, kérdés-felelet formájában, majd a dialógustól kissé elszakadva, önálló ötletekkel, kisebb szerepjátékokkal kiegészítve, ami valójában nem sokban különbözik a hagyományos nyelvórán tapasztaltaktól.

Az ezzel a módszerrel tanuló diáknak önmaga sikere érdekében teljes egészében alá kell vetnie magát a módszer összes elvárásának, leginkább önmaga infantilizációjának. A tanár előre megtervezett tekintélye így jobban érvényesül, a leglényegesebb következmény pedig, hogy a diák visszanyeri gyermeki spontán nyitottságát, önbizalmát, tág befogadóképességét.

A tanár feladata igen sokrétű és egyáltalán nem könnyű: magabiztos tanulásszervező, aki biztonságérzetet nyújt a diáknak, személyisége hozzásegít olyan stresszmentes légkör megteremtéséhez, amelyben a szuggesztív interakció leginkább kibontakozhat, sőt, a módszer igen alapos zenei jártasságot is igényel a tanártól.

Az új, pszichologizáló módszerek közül a legtöbb visszhangot talán a szuggesztópédia kapta. Többen tudománytalannak tartják. Lozanov a következőképpen jellemzi módszerét: "egyidejű deszuggesztíóra és szuggesztíóra épülő rituális placebo rendszer" (Lozanov, 1978: 267); ez a rituális placebo rendszer a kor igényének, esetleg divatjának megfelelően változik (lehet pl. jóga, kísérleti tudo-

mány, stb.), de mindenkor betölti azt a szerepét, hogy segít a nyelvtanulás felgyorsulásában, amennyiben tekintélye van a nyelvtanulók körében és a diákok hisznek benne.

A szuggesztopédiát a gyorsított tanulás egyik technikájának tartják. A pszichológiai gátlások leküzdésével és relaxációs állapotban a szuggesztív megteremtésével egy olyan nyelvtanulási folyamatot tesz lehetővé, ahol a tudatos és irracionális elemek szándékosan egybemosódnak, így lehetőség nyílik az ún. perifériás tanulásra is, továbbá a többféle, nemcsak verbális stimulussal a két agyfélteke leginkább tanulásképes állapotát hozza létre. A szuggesztópédia elemei előnyösen építhetők be más tanulási eljárások közé.

2.6.5. Naturális vagy természetes szemlélet

A hetvenes évek vége felé **Tracy Terrell** kezdeményezésére alakult ki a természetes szemlélet mint modell, amely **Stephen Krashen** nyelvelsajátítási - nyelvtanulási koncepcióján alapult. A módszert a létrehozóik a nyelvtanulási modelleknek ahhoz a hagyományához kötik, amikor az idegen nyelvet az anyanyelv kirekesztésével, grammatikai elemzés, drillezés kiküszöbölésével tanítják. A természetes szemlélet nem véletlen kapta ezt a nevet: a direkt (vagy természetes) módszer hagyományaira épül, bár lényegi különbség van a két módszer között, melyre igen fontos rámutatnunk. A **direkt módszer** nevét onnan kapta, hogy az idegen nyelv tanulási módját arra a természetes nyelvtanulásra vezette

vissza, ahogy a gyermek az anyanyelvét tanulja. Ezt a szemléletet a természetes szemlélet is átvette, bár a módszer részleteit illetően már több lényeges különbség észlelhető: a tanári monológ, az imitálás, formális kérdés-felelet alkotás helyett a fő hangsúlyt az inputra, annak a nyelvi anyagnak a helyes megválasztására tették, amivel a tanuló találkozik.

Egy optimális érzelmi felkészültségi állapotot igyekeztek megteremteni úgy, hogy a tanulók hosszasan figyeltek, hallgatták a nyelvet, mielőtt maguk is megszólaltak. Ennek a csendes szakasznak a ráhangolódás, felkészülés mellett a stressz csökkentésére irányuló szerepe is van.

Krashen és Terrell a kommunikációt tekintik a nyelv alapvető funkciójának, módszerük a kommunikatív szemlélet egyik változatának is tekinthető, bár a brit hagyományokon alapuló kommunikatív nyelvtanítással szemben Krashen és Terrell módszerének nincs átfogó nyelvészeti háttere, elméleti alapja.

A jelentést tekintik alapvetőnek és elsajátítandónak a kommunikáció, az üzenetközvetítés létrejöttéhez. A nyíltan hirdetett kommunikatív szemléletük ellenére azonban a szókincs mellett a nyelvi struktúra lépésenkénti elsajátítását is fontosnak tartják: "... Annak érdekében, hogy a nyelvtanulók a cél nyelv elsajátításának folyamatában a soronkövetkező lépcsőfokra jussanak, érteniük kell azt a

nyelvi inputot, amely a következő szint struktúráit tartalmazza." (Krashen és Terrell, 1983: 32).

A módszer tanuláselméleti alapját Krashen nyelvelsajátításra vonatkozó nézetei alkotják. Ezek a nézetek öt hipotézisre épülnek.

Az elsajátítás/tanulás hipotézis: A hipotézis szerint az idegen nyelvi kompetencia kialakításának két módja van. Az egyik az elsajátítás, amely a gyermek anyanyelvének kialakulásához hasonló nem tudatosuló folyamat, az idegen nyelvi jártassághoz vezet, s ezt a nyelv értése és a kommunikáció teremti meg. Ezzel szemben a tanulás tudatos folyamat, melynek során a nyelvi rendszert alkotó szabályszerűségek tudatosulnak, ez a folyamat a nyelvi formák és struktúrák explicit tudását eredményezi.

A monitor hipotézis: Az elsajátított nyelvi rendszer az idegen nyelven való megnyilatkozást, a kommunikációt teszi lehetővé. A tudatos tanulással szerzett tudás pedig a monitor szerepét tölti be, viszonylag későn lép működésbe, és az output, a teljesítmény kontrolljára és esetleges korrigálására szolgál. A monitor működésbe lépésének azonban Krashen szerint több feltétele van. Bizonyos időre van szükség ahhoz, hogy a megtanult szabály alkalmazható legyen. A monitor működésének további feltételei, hogy a beszélő figyelme ne a tartalomra, hanem a nyelvi pontosságra irányuljon, valamint az alkalmazandó szabályt pontosan ismerje.

A természetes sorrend hipotézis: A hipotézis értelmében a nyelvtani formák elsajátítása meghatározott sorrend szerint megy végbe: bizonyos formák más formákat az esetek többségében megelőznek. Kutatásokat végeztek az angol, mint anyanyelv (Brown) és az angol, mint idegen nyelv (Dulay és Burt) elsajátításának sorrendiségére vonatkozóan, a figyelmet elsősorban a morféma elsajátítására fordítva. Az eredmény mindkét esetben meglepően hasonló volt: az idegen nyelvet tanulók (akármilyen is volt az anyanyelvük) ugyanazt a nehézségi sorrendet követték, mint a kisgyermek az anyanyelvre elsajátítása folyamán.

Az input hipotézis: A hipotézis a nyelvelsajátítás és a nyelvi anyag (input) közötti összefüggésre mutat rá. Krashen szerint az ember legeredményesebben akkor sajátítja el a nyelvet, ha az input nyelvi szintje egy kicsivel meghaladja a tanuló már meglévő nyelvi kompetenciáját. "A tanuló I szintről (ahol I a tanuló nyelvi kompetencia szintjét jelenti) I+1 szintre akkor képes előrelépni (I+1 a természetes sorrendben I után következik) ha megérti az I+1 szintnek megfelelő nyelvet." (Krashen és Terrell, 1983: 32). Az inputnak Krashen különösen nagy szerepet tulajdonít: az input megértéséből meríti a beszélő azt a nyelvi kompetenciát, amely idővel az automatikus, folyamatos beszéd kialakulásához vezet, a beszéd tudás nő.

Az érthető input (comprehensible input) kiválasztása, amely később az automatikus beszédtudást eredményezi, sarkalatos pontja a haladásnak. Az I+1 szintű input, amely nyelvi fordulatait és szókincsét tekintve is meghaladja a diák meglévő tudását, a szövegösszefüggés alapján válik érthetővé, továbbá olyan nem nyelvi jellegű segédeszközök használatának segítségével, melyek a jelentést próbálják megértetni.

Az I+1 szintű inputot a tanár Krashen szerint kétféleképpen teremtheti elő: vagy igen elővigyázatosan, elsősorban csak I+1 szintű tananyagot ad a diáknak, ami tehát bőven tartalmazza az új nyelvi és szókincsbeli elemeket (ún. finely tuned input), vagy kevésbé célzottan, az új inputot a diák meglévő kompetenciája köré építi, azt esetleg nem egy, hanem akár több egységgel is túllépheti, de I+1 sokszor akad benne (ún. roughly tuned input). A tanórán ez utóbbinak különös jelentősége van, mivel a diákok különböző szintű nyelvi kompetenciával rendelkeznek.

Az érzelmi szűrő hipotézis. A tanuló érzelmi állapota az inputhoz fűződő viszonyát döntően meghatározza. A gyenge érzelmi szűrő a kíváncsi, mivel ez lehetővé teszi, hogy a szükséges információ akadálymentesen eljusson a befogadóhoz. A gyenge érzelmi szűrővel rendelkező diákok előrehaladása intenzívebb, egyre több inputra van igényük, interakciójuk pedig magabiztos. Erős érzelmi szűrő esetén a

diák védekező mechanizmusa megakadályozza, hogy az információ hozzá eljusson. A nyelvelsajátítási kutatásokra épülő hipotézis három érzelmi állapot szerepére mutat rá, melyek a nyelvelsajátítást erősen befolyásolják. A motiváltság és az önbizalom serkenti, az izgalom viszont gátolja ezt a folyamatot.

Az érzelmi szűrő gyengítése érdekében a tanárnak az inputot úgy kell megválasztania, hogy az érdeklődést felkeltse és a stresszmentes órai légkör megteremtését elősegítse. Általában a diák a túl sok vagy túlságosan újszerű információval szemben zárul be.

Mivel a természetes szemlélet a kommunikatív nyelvtanításhoz hasonlóan döntően a nyelvtanulók kommunikatív szükségleteit veszi figyelembe, a tanulási célokat ezek a szükségletek befolyásolják. Emellett azonban vannak bizonyos általános elvek, melyeket a természetes szemlélet célul tűz ki. Az alapvető kommunikatív készségeket fejleszti a kommunikációs célok pedig szituációk, funkciók és témák szerint ragadhatók meg.

A természetes szemlélet más kommunikáció-centrikus módszerektől vett át módszerbeli fogásokat (páros vagy csoportmunka, az egész csoportot érintő viták, felszólításokra épülő tevékenységek, stb.). A módszer eredetiségét nem az alkalmazott technikai fogások, eljárások jelentik, hanem az input újszerű interpretálása és alkalmazása egy

olyan tanórai környezetben, ami a tanulói szorongást csökkenti.

A diák az érthető input feldolgozása folyamán három fázison át halad a kommunikatív kompetencia megteremtése felé. A produkciót megelőző szakaszban érti, figyeli a célnyelvi megnyilatkozásokat, de ő maga még nem szólal meg a célnyelven. A korai produkciós fázisban egyszerű kérdésekre röviden reagál, míg a beszédre megérett szakaszban szerepjátékokban, csoportos vitákban és problémamegoldó csoportmunkában vesz részt.

A tanár elsősorban az inputnak a forrása, központi szerepe van az input értelmezése során, továbbá a stresszmentes, bizalomépítő légkör megteremtésében.

A valódi kommunikatív helyzetek megteremtéséhez a módszer tankönyv helyett szívesen használ újságcikkeket, térképeket, hirdetéseket, a mindennapi életből vett aktuális és autentikus forrásokat.

3. A KOMMUNIKATÍV SZEMLÉLET ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI VONATKOZÁSAI, ÉRTÉKELÉSE

3.1. A módszer kialakulásának körülményei, elméleti háttere

A kommunikatív nyelvtanítás eredete a brit nyelvtanítási koncepcióban beközetkezett változásokban keresendő az 1960-as évek vége felé. A strukturalista nyelvszemléleten alapuló szituációs módszer - amelynek értelmében a nyelvi szerkezetek szituációkhoz kötötten, a behaviorista tanulásméleti minta szerint tanítandók - nem nyújtott elég effektív eredményt, így a brit alkalmazott nyelvészek a módszer elméleti alapját kezdték kétségbe vonni.

Amíg az amerikai iskola a strukturalizmus tarthatatlanságát a már korábban említett transzformációs nyelvelmélet tételeivel magyarázta és a nyelvtanítás célját a nyelvi kompetencia kialakításának irányába tolta, addig a brit alkalmazott nyelvészet a nyelvnek egy másik alapvető dimenziójára, funkcionális és kommunikációs aspektusára hívta fel a figyelmet, amely a 70-es évek második feléig nem kapott kellő hangsúlyt a nyelvtanításban. A nyelv kommunikatív funkcióját a nyelvtanítás középpontjába állítani kívá-

nó szakemberek (Candlin, Widdowson, Wilkins) a brit funkcionális nyelvészet, elsősorban J. Firth és M.A.K. Halliday nézeteire támaszkodtak, továbbá az amerikai szociolingvisztikai kutatásokra (pl. Dell Hymes munkáira), valamint John Austin és John Searle nyelvfilozófiai írásaira, azaz a beszédaktus elméletre.

A beszédaktus elmélet a nyelvhasználatot az emberi szociális cselekvés egy központi típusaként elemzi. Minden megnyilatkozásunknak van valamilyen cselekvési ereje, bármely megnyilatkozás kimondásával teszünk, cselekszünk valamit (ún. illokúció), ami több, mint a megnyilatkozás puszta kimondása (ún. lokúció). Minden megnyilatkozásunk lokúció és illokúció is egyben. **Austin** e két fogalom mellett megkülönböztette a beszédaktusoknak még egy harmadik aspektusát is, a prelokúciót. Ez a terminus azokra a következményekre, hatásokra utal, amelyeket valaminek a kimondásával váltunk ki a beszédpartnerből.

A kommunikáció nem merülhet ki abban, hogy nyelvileg helyesen szerkesztett mondatokat mondunk ki, a kommunikáció kutatásnak az illokúciót is meg kell ragadnia, azaz rá kell mutatnia, hogy egy adott megnyilatkozás milyen feltételek mellett milyen illokúciós erőt valósít meg, milyen beszédaktus végrehajtásával egyenlő.

A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás azonban a nyelvfilozófiai írások mellett, mint azt említettük, a

szociolingvisztikára is támaszkodott. A nyelv funkcionális vizsgálata bebizonyította, hogy a nyelvi tevékenység funkcionálisan összetett és nem redukálható a gondolatalkotó, a leíró, a referenciális funkcióra. "... A nyelv nemcsak arra szolgáló eszköz, hogy segítségével megnevezzünk, leírjunk és szabatosan érveljünk. A nyelv eszköze a kifejezésnek és a felhívásnak, a meggyőződésnek és a parancsnak, a tiszteletadásnak és a sértésnek, a pletykának és a megrovásnak..." (Hymes, 1973: 491.)

A nyelvi kompetencia nem merül ki abban, hogy képesek vagyunk nyelven kívüli tényeket nyelvileg visszatükrözni, az is beletartozik, hogy képesek vagyunk a nyelvet a szociális érintkezés és cselekvés eszközeként használni. Hymes a nyelvi kompetenciával szemben a kommunikatív kompetencia kialakítását tűzi ki célul, amely tartalmazza a nyelvi kompetenciát is, de a nyelvhasználat szempontjaira fekteti a fő hangsúlyt. A nyelvhasználat kritériumai Hymes értelmezése szerint a következők:

- valami formailag lehetséges (possible)
- valami az adott helyzetben alkalmazható (feasible)
- az adott kontextus viszonylatában megfelelő, helyénvaló (appropriate)
- amennyiben a megnyilatkozás megtörtént, mit von maga után, milyen következményekkel jár (a feedback szerepe)

Egy másik, a kommunikatív nyelvtanítást elméletileg megalapozó teória **Halliday** nyelvi funkciókra vonatkozó írása. Hét olyan funkciót különböztet meg (insztrumentális, reguláló, interakciós, perszonális, heurisztikus, elképze-lő, ismeretközlő), amelyre az ember a nyelvet használja, nézeteit főként a gyermek anyanyelvének használatára alapozta. A kommunikatív nyelvtanítás elméleti szakemberei az idegennyelv - tanulás és nyelvhasználat folyamán is hasonló nyelvi funkciók működését tételezik fel.

A kommunikatív kompetencia újabb értelmezése és elemzése **Canale M. és Swain M.** (1980) szerzőktől származik. A kommunikatív kompetencia négy dimenzióját különböztetik meg, grammatikai, szociolingvisztikai, diszkurzus és stratégiai kompetenciát. A grammatikai kompetencia lényegében Chomsky nyelvi kompetenciájára utal, a grammatikai és lexikai tudás kialakítására vonatkozik; a szociolingvisztikai kompetencia a kommunikáció szociális kontextusának ismeretét jelenti, kiterjed a szociális szerepekre, a kommunikációs partnerek magukkal hozott ismereteire, valamint az interakció kommunikációs céljára; a diszkurzus kompetencia az üzenetszegmentumok egymáshoz való kapcsolódásának, összefüggéseinek az értését, továbbá ezen rejtett kapcsolatok kialakításának tudását jelenti, a stratégiai kompetencia mindazoknak a stratégiáknak az alkalmazását jelenti, melyeket a kommunikációs partnerek a kommunikáció elkezdé-

se, fenntartása, befejezése esetleg megváltoztatása érdekében alakítanak ki.

A fentiekből nyilvánvalóvá válik, hogy a kommunikatív nyelvtanítás elsősorban nyelvészeti indíttatású, igen gazdag nyelvelméleti háttérrel rendelkezik, amelynek legfontosabb vonatkozása az idegen nyelv tanításra nézve az, hogy a lexika és nyelvtan maximálisan helyes megtanítása szükséges, de nem elégséges feltétele a kommunikatív készségek kialakításának: a nyelv használatára vonatkozó ismereteket is el kell sajátíttatnunk.

A kommunikatív nyelvtanítás kialakulásának az elméleti indítékok mellett más, praktikus jellegű okai is voltak: a hetvenes évek elején, a Közös Piac és az Európa Tanács szerepének és nemzetközi tekintélyének megnövekedésével, a nemzetközi együttműködés megerősödésével, egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az ún. világnyelvek tanításához nemzetközileg kialakított, egységes követelményszintek meghatározására van szükség, mivel egyre inkább nőtt az igény a gyakorlati életben hasznosítható, információ-cserét lehetővé tevő kommunikatív nyelvtudás iránt. Az Európa Tanács finanszírozta az alkalmazott nyelvészek nemzetközi társaságának a létrehozását, s az így együttműködő tudósoknak (van Ek, Alexander, Wilkins, stb.) sikerült egységes követelményszinteket (Threshold Level, Waystage), és a tan-

anyagelrendezés új, fogalmi kategóriák szerinti módját (Notional Syllabuses) kidolgozniuk.

A kommunikatív szemléletű nyelvtanításnak két változatát említi a szakirodalom: **Howatt** (1984) egy erős és egy gyenge változatot különböztet meg. "... A gyenge változat, amely az elmúlt 10 év során többé-kevésbé standard gyakorlattá vált, annak a fontosságát emeli ki, hogy a nyelvtanuló számára lehetőséget kell teremtenünk a nyelv kommunikatív célú használatára, s a nyelvtanítási programba kimondottan ilyen jellegű tvékenységek sorát iktatja be ... A kommunikatív nyelvtanítás erős változata ezzel szemben azt az álláspontot követi, hogy a nyelv kommunikáció útján sajátítható el, és ez a folyamat nem egyszerűen egy meglévő nyelvtudás aktivációját jelenti, hanem magának a nyelvi rendszer fejlődésének előmozdítását. Az előbbit úgy is értelmezhetjük mint olyan tanulást, ami a nyelv használatát eredményezi, az utóbbi viszont a nyelvhasználatból indul ki, hogy ily módon a nyelv megtanulhatóvá váljék." (Howatt, 1984: 279)

A kommunikatív szemlélet a gyenge változatában vált uralkodóvá a nyelvtanításban az elmúlt 10 év során. Azok az elméleti és gyakorlati szakemberek, akik elismerik az idegennyelv-tanítás elsősorban kommunikációs célokat szolgáló jellegét, nem mondanak le a nyelvi struktúrák tanításáról sem (pl. Brumfit, 1979; Littlewood, 1981).

A hagyományos szemléletű nyelvtanítás és a kommunikatív megközelítés összehasonlítását Quinn és mások nyomán a következőképpen ábrázolhatjuk:

Hagyományos szemlélet	Kommunikatív szemlélet
1. A nyelvi struktúrák, grammatikai minták tanítását hangsúlyozza	1. A hangsúly a kommunikáción van
2. A nyelvi egységeket nyelvészeti kritériumok alapján szelektálják	2. A nyelvi egységeket a tanuló kommunikációs céljainak megfelelően szelektálják
3. A nyelvi egységek sorrendjét nyelvtani szempontok szerint alakítják ki	3. A nyelvi egységek sorrendjét a tartalom, a jelentés a tanuló érdeklődése döntően befolyásolja
4. A nyelv szerkezetéről, szisztematikus, lineáris sorrendben teljes képet igyekszik nyújtani	4. A nyelvtanítást a tanulói szükségletek alapján szervezi elsősorban, nem törekszik teljességre
5. A nyelvet szilárd grammatikai rendszerrel és szókinccsel ellátott egységes entitásként szemléli	5. A nyelvvariációk létét elismeri, a nyelvet az adott kommunikációs kontextus által meghatározottnak tartja
6. Formális, könyvízü nyelvet tanít	6. A mindennapi, valódi nyelvhasználatot tanítja
7. A tanulói siker a formai pontosság alapján értékelődik	7. A siker kritériuma az effektív, kontextusnak megfelelő kommunikáció

Hagyományos szemlélet	Kommunikatív szemlélet
8. Az olvasás és írás készség elsősorban kialakítandó	8. A receptív készségek mellett a szóbeli, interakciós készség kialakítása a döntő
9. Döntően tanár-centrikus	9. Alapvetően diák-centrikus
10. A helytelen megnyilatkozások, hibák a standard nyelvtan szemszögéből kerülnek megítélésre	10. A hiba nem kizárólag a nyelvtani pontosság, hanem sokkal inkább a nyelvhasználat szempontjai alapján értékelődik
11. A természetes nyelvtanulási folyamattal ellentétben a megnyilatkozás formai elemeire koncentrálnak, nem magára az üzenetre	11. A természetes nyelvtanulási folyamathoz hasonlít: a megnyilatkozás tartalma a döntő, nem a forma

(Quinn, 1984: 61)

Kommunikatív nyelvtanítás gazdag nyelvelméleti, nyelvészeti háttere mellett viszonylag kevés az olyan jellegű írás, ami a kommunikatív szemlélet tanuláselméleti alapjait részleteiben is kidolgozná. A nyelvtanulási folyamat értelmezésére vonatkozó bizonyos modellek (pl. Krashen monitor elmélete, valamint Littlewood készségtanuló elmélete, lásd 2. fejezet) lényegében a kommunikatív nyelvtanít-

tás elveivel is összeegyeztethetők. A monitor modell értelmében a megtanult nyelvi rendszer monitorként szolgál az elsajátítás útján létrejött nyelvi teljesítményhez (output), s a kommunikatív nyelvhasználat kialakítása jóval hatékonyabb módja a nyelvtanulásnak, mint a nyelvi készségek gyakoroltatása.

Littlewood elmélete szerint a kommunikatív kompetencia kialakítása a készségtanulásnak egy olyan példája, amely mind a kognitív, mind a behaviorista tanuláselmélet elemeit tartalmazza.

A kommunikatív szemlélet célja olyan szintű készségek kialakítása, amelyek segítségével a diáknak nemcsak formális ismerete van az adott nyelvről, hanem a nyelvhasználatára vonatkozó ismereteknek is birtokában van. A kommunikatív szemlélet a kommunikatív kompetenciát tanítja, amely magában foglalja a nyelvi kompetenciát, performanciát, interakciós készséget, azaz a funkciót, a beszéd-szituáció és szociális jelentés ismeretét, továbbá a feedbackre is tekintettel van.

3.2. A kommunikatív szemléletű tantervek

A kommunikatív kompetencia kialakítása érdekében, annak árnyaltabb kimunkálására a kommunikatív nyelvtanítás a tanterv átdolgozását, újraértelmezését tartotta elsőrendű feladatának. Wilkinsnek a 70-es években e téren végzett

úttörő munkásságáról már szoltunk (2. fejezet). A fogalmi-funkcionális tanterv azonban, összes kritikái ellenére, mindenképpen támpontul szolgált a további, a tantervet átdolgozó, a kommunikatív szükségletekre építő írásokhoz.

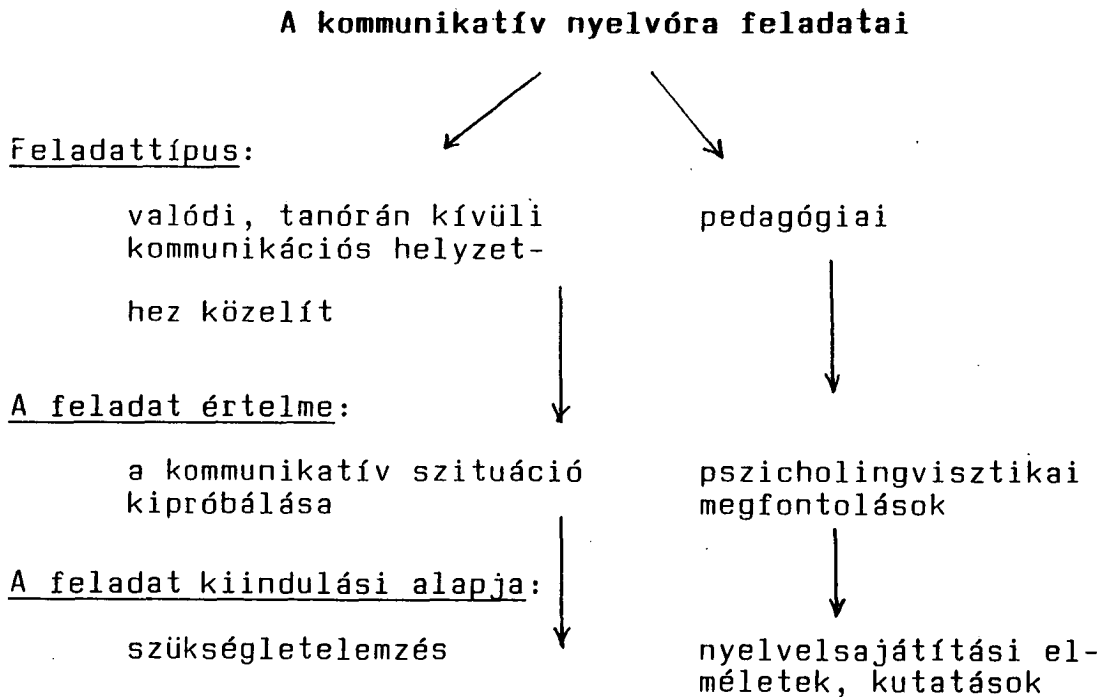
Napjainkban többféle kommunikatív elvű tanterv láttott napvilágot, a legfőbb típusait **Yalden** (1983) rendszerezi, melyek közül a legújabbak: az interaktív (Widdowson) a feladatcentrikus (Prabhu) és a tanulócentrikus (Candlin, Nunan) syllabus-modellek váltották ki a legélénkebb érdeklődést és tekinthetők a leginkább újszerűeknek.

Az interaktív szempontok alapján összeállított tantervek többnyire az interakciós stratégiákat tárják fel, kutatásaikat leginkább a kétszemélyes interakciók és szociális szerepek területén végzik az e témával foglalkozó kutatók, ahol a szerepkapcsolatok szigorú alá- és fölérendeltségi viszonyt tükröznek.

A feladatcentrikus tantervkészítés a feladatot, annak felépítését és szerveződését teszi meg a tanterv rendező elvévé. "... A kommunikatív nyelvtanítással összegezhető és azt elősegítő tanterv az alkalmazott eljárásokra épít, többé-kevésbé részletesen felsorolja a tanórán előke-rülő feladatokat a feladatok komplexitása sorrendjében." (Prabhu, 1983: 4). A feladatcentrikus tantervszemlélet egyik példája a malaysiai angol tanterv (EL Syllabus in Malaysian Schools). A tantervben szereplő feladatok körét

egyrészt a szükségletelemzés alapján állították össze, másrészt pedig a nyelvelsajátítás belső, pszicholingvisztikai folyamatáról szerzett ismeretekhez igazodva (pl. szerepelnek a tantervben olyan feladatok is, melyek valódi kommunikációs helyzetekhez nem kapcsolódnak szorosan, de olyan készségeket alakítanak ki, melyek a célnyelven való hosszútávú kommunikációhoz elengedhetetlenül szükségesek).

Alapvetően a fenti nézőpontot követi Nunan D. (1989), amikor a tanórán alkalmazott feladatok típusait a következőképpen ábrázolja:



(Nunan, 1989: 40)

A tantervkészítés központi jelentőségét szem előtt tartva egyes kutatók (Candlin, Nunan) egy új, tanuló-centrikus álláspontot képviselnek: eszerint a tanulót, aki leginkább ismeri önmaga szükségleteit, be kell vonni a tananyagtervezés folyamatába, valamint a nyelvi programokat értékelő tevékenységbe is. A tanulók kommunikációs igényeinek felmérése, elemzése, módosíthatja a kurzus célját, vagy az időközben történő visszajelzések változtathatnak a kurzus menetén. Ha a tanuló-centrikus szemlélet érvényesítése konkrét tanulási feladatokhoz kötődik, ez a tanulás eredményességét döntően befolyásolja.

3.3. A kommunikatív nyelvtanítás gyakorlata

A kommunikatív szemlélet a kívánt kommunikatív kompetencia kialakítása érdekében a technikák és stratégiák igen széles skáláját alkalmazza, azaz a konkrét célhoz, feladathoz, a tanulók igényeihez igazítja a kompetenciához vezető legmegfelelőbb utat, még azon az áron is, hogy esetleg más módszer eszköztárából merít.


Keith Morrow (1981) az alábbi pontok szerint foglalja össze a kommunikatív szemlélet alapelveit, melyeket azért tartunk igen lényegesnek, mert a korábbi, döntően a tanítás/tanulás tartalmát érintő elméleti kutatások helyett a hogyan tanítsunk kérdésére igyekszik válaszolni és ennek kritériumait világítja meg.


1. Tudd, hogy mit csinálsz: végig az óra folyamán legyen nyilvánvaló, hogy mit miért, milyen célnyelvi művelet elsajátítása érdekében végez a diák. A szemléletváltást ebbe az irányba elsősorban tanuláspszichológiai megfontolások indokolják.
2. Az egész több, mint a részek összessége: a kommunikáció dinamikus, állandóan fejlődő jellegéből adódóan lehetetlen a részekre bontás, mert akkor a kommunikáció lényege vesz el. Olyan képesség kialakítása indokolt, amely a teljes kontextus viszonylatában tud gondolkodni.
3. A folyamatok ugyanolyan fontosak, mint a formák: egy olyan módszer, amely a tanulók kommunikációs készségét próbálja kialakítani, csak akkor lehet eredményes, ha a kommunikációs folyamatokra építve szervezi a nyelvtanulást, s a nyelvi formát is kommunikatív keretek között tanítja.
4. A tanulást csak tevékeny gyakorlás eredményezi: a kommunikáció képessége csak kommunikatív feladatok megoldásával, a kommunikáció gyakorlásával érhető el.
5. A hiba nem mindig tekinthető hibának: a hiba megítélése jóval komplexebb módon történjék, mint azt a kommunikatív szemléletet megelőző módszerek

tették. A nyelvtanulás különböző szintjein más és más jelenségeket kell hibának tekintenünk. A durva grammatikai hibák természetesen gátolhatják az üzenetközvetítés folyamatát, ezeket javítanunk kell, de az aktív nyelvhasználat nyilvánvalóan formai pontatlanságokkal is jár, s ha a forma javítására túl sok figyelmet fordítunk, a tanuló önbizalmát, az idegen nyelv használatára irányuló kezdeményezőkészséget törjük le.

A kommunikatív szemlélet, mivel a fő hangsúlyt első sorban a beszédközpontúságra helyezte, a beszédtanítás módját dolgozta ki a legárnyaltabban, bár ez nem jelentette a többi készség tanításának elhanyagolását, a kommunikatív szemlélet egyik vezérelve ugyanis a készségek integrálása, mivel a kommunikáció természetéből adódóan az üzenetközvetítés egyszerre több csatornán keresztül is folyhat; a beszélő (vagy író) mondanivalóját szándékainak megfelelően kódolja, a kódolt mondanivaló megjelenik szóban, írásban, nem verbális jelekben. A hallgató (olvasó) dekódolja az üzenetet és egyben értelmezi a kódoló szándékát saját maga elképzelései szerint.

A nyelvórán használatos kommunikatív feladatok tipológiáját Littlewood (1981) a következőképpen javasolja:

Pre-kommunikatív gyakorlatok:  a nyelvi formára összpontosító gyakorlatok
részben kommunikatív gyakorlatok

Kommunikatív gyakorlatok:  funkcionális kommunikatív gyakorlatok
szociális interakciós gyakorlatok

(Littwood, 1981: 86)

A Littlewood-féle feladat csoportosítást azért tartjuk mindenképpen hasznosnak, mert a nyelvi forma és a nyelvhasználat tanítását a kommunikációs céloknak megfelelően igyekszik összeegyeztetni és a feladattípusok egymásraépültségéből adódóan a nyelvi struktúra és nyelvhasználat tanításának összeegyeztethetőségét pedagógiailag is megalapozza.

A pre-kommunikatív gyakorlatok fő célja, hogy a kommunikációhoz szükséges készségeket alakítsunk ki a nyelvtanulóban anélkül, hogy valódi kommunikációs helyzetben venne részt: kezdetben inkább a tanítandó nyelvi formára irányítjuk a figyelmet (bizonyos fokig az audiolingvális mód-

szer drilljeihez hasonlóan), később a nyelvi formát fokozatosan a jelentéshez, a potenciális beszédfunkciókhoz, a nem nyelvi jellegű valósághoz kapcsoljuk (részben kommunikatív feladatok).

P1. - Shall we go to the theatre?

- Oh, no, I don't feel like going to the theatre.

- What about a walk, then?

- Oh, I don't feel like going for a walk.

Szerkezetileg a tanuló a gerund-öt gyakorolja, funkcionálisan pedig az ajánlat és visszautasítás egy-egy módját.

A pre-kommunikatív feladatok közé sorolhatjuk a szociális jelentésre és az interakciós készség kialakítására irányuló feladatokat. Irányított (cued dialogue) vagy nyílt (open dialogue) dialógusok alkalmazásával bizonyos fokig függetlenítjük a tanulót a tanártól, úgy, hogy a feladatnak megfelelő nyelvi anyag birtokában, önálló elképzelésekre is támaszkodva a tanuló a szociális kontextusnak megfelelő nyelvhasználatot is gyakorolja. A tanuló megnyilatkozásait a strukturális irányultság helyett így fokozatosan az a szükséglet vezérli, hogy a funkció és a szociális interakció követelményeinek tegyen eleget.

A valódi kommunikatív feladatok egészlegességre törekednek. A tanulók motiváltsága a feladat iránt úgy tartható fenn, ha a feladat saját kommunikációs igényükhöz igazodik.

A funkcionális kommunikatív feladatok során a tanulót valamilyen szituációba helyezzük, s a feladatot információcserével kell megoldania. A funkcionális kommunikatív feladat elsősorban tartalomcentrikus: a tanulónak vagy információ-résen (information gap), vagy valamilyen problémahelyzeten alapuló feladatot kell beszédtevékenységgel megoldania. Eszerint beszélhetünk információ-t megosztó vagy információ-t feldolgozó funkcionális kommunikatív feladatokról. Az információ-t megosztó feladatok alaphelyzete mindig az, hogy az egyik tanuló (vagy csoport) rendelkezik bizonyos információval, melyet a másik tanulónak (vagy csoportnak) ki kell találnia (pl. képek azonosítása, sorrendbe rakása, rejtvények kitalálása, stb.). További jelentősége van, ha a beszélgetés résztvevői között megosztjuk az információt (ún. mozaik elv - jigsaw principle), s a teljes igazság mindegyikük kikérdezése után, az információegységek összerakásával tudható meg; az ilyen módon összerakott információ támpontul szolgál további problémamegoldó feladatokhoz.

Az információ-t megosztó feladatok mellett az információt feldolgozó feladatok a kommunikatív funkciók skáláját tovább bővítik: a tanulók minden szükséges adat, információ birtokában vannak, ezeket az információs adatokat, tényeket kell értékelniük, megvitatniuk a probléma megoldása érdekében. Ez a feladattípus további előrelépést jelent

a valódi kommunikáció irányába, mert méginkább megteremti az interakció szabad, előre meg nem határozható menetét, lehetőséget nyújt az önálló érvelésre, tiltakozásra, meggyőzésre a célnyelven, továbbá a tanuló egyéniségének érvényesülésére.

Az interakciós feladatok egy újabb dimenzióval egészítik ki a már előbb tárgyalt kommunikatív feladatokat: a szociális kontextussal. Az ebbe a csoportba tartozó feladatok megpróbálják minél jobban megközelíteni a tanórán kívüli kommunikatív helyzeteket, ahol a nyelv már nem csupán egy funkcionális eszköz, hanem a szociális viselkedés egyik formája is. Az interakciós gyakorlatok a társadalmi érintkezés helyes formáit gyakoroltatják, így a helyes feladatmegoldás kritériuma a funkcionális szempont mellett a szociális elfogadhatóság (social acceptability) szempontjával bővül. A valódi kommunikatív helyzeteket szimuláló és szerepjátszó feladatok tartoznak ebbe a kategóriába; a feladat a tanulóktól kreativitást igényel, az interakciót egyéni ötleteik alapján alakítják a kívánt szereppel azonosulva. A szociális interakció alakulását, irányát a tanár azáltal kontrollálhatja, hogy bizonyos támpontokat (cues), az interakciós partnerek kommunikációs céljait, az adott helyzet lényegesnek tartott szempontjait előre közli a tanulókkal.

A dráma technika a szerepjátszás magasabb szintű formája; olyan megnyilvánulásokat vár el a szereplőktől, amelyek a hallgatóság számára is egyértelművé teszik a szituációt, azaz a társadalmilag elfogadott viselkedés normáit tűzi ki célul.

Az improvizáció a szerepjátszó feladattípus talán legkreatívabb formája: a szereplők itt élveznek legnagyobb szabadságot, a szituációt egyénileg értelmezhetik fantáziájuknak, ötleteiknek megfelelően. Az improvizáció lehetővé teszi a tanuló számára, hogy a már elég jól kialakított kommunikatív kompetenciáját önmaga kíváncsiságai szerint alkalmazzon.

3.4. Az alapvető készségek kommunikatív tanítása, a készségek integrálása

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért a hagyományos értelemben vett négy készség alapján vizsgáljuk meg a kommunikatív szemlélet módszertani elveit, noha ezek a készségek izoláltan szinte a lehető legritkábban fordulnak elő, integráltságuk a kommunikáció lényegi természetéből adódóan nyilvánvaló.

A készségek integrálása folyamán van mód a nyelvnek a természetes kontextusban való használatára. A készségek természetes sorrendje: megértés - beszéd - olvasás - írás, de fontossági sorrendjük alakulhat más módon is.

3.4.1. Megértés (Listening)

A kommunikáció mindenképpen kétoldalú folyamat: az üzenet nem közvetíthető, amennyiben nincs, aki befogadja azt. Az üzenet befogadása, a hallgatás, a beszéddel áll legszorosabb kapcsolatban. A beszéd menetét azonban az üzenetbefogadó részéről történő feedback befolyásolja, s az információ-csere folyamatában a beszélői és hallgatói szerep állandó váltakozása történik, valamint egymás elképzeléseihez, céljaihoz való kölcsönös igazodás. A természetes kommunikációhoz hasonló helyzet megteremtése azt az egyértelmű következményt vonja maga után a nyelvtanításra nézve, hogy a beszéd és megértés leginkább összetartozó és együtt tanítandó, valamint azt, hogy a hallgatás mindig határozott céllal történjék, s ettől a céltől függően kiegészítő készségek is járulhatnak hozzá.

A hallgatói feladat elemzése kapcsán **Widdowson** (1978) hallás és hallgatás közt tesz különbséget. A hallás a hallgatónak arra a képességére vonatkozik, hogy nyelvi, grammatikai ismeretei alapján a nyelvi formát és jelentést összekapcsolja, a mondatokat megérti; a hallgatás pedig a mondat értésén túl a mondatok összekapcsolódására, a kommunikatív funkciókra utal. A hallgatás során szelektálja a hallgató a célja szempontjából releváns és irreleváns elemeket. A hallgatásra szánt szövegek kiválasztásakor nem

célravezető a hosszú, tagolt beszéd, mivel a hallgatók vég-ső kommunikációs igényeinek nem felel meg, az autentikus szövegek spontán beszéde (nyelvtani pontatlanság, félbe-hagyott, újrakezdett mondatok) viszont komoly nehézségek elé állíthatja a hallgatót. Eleinte a diák semmit sem ért, később hozzászokik, folyamatosan érti a mondatokat, csak az egészre nem emlékszik. A szelektálás, a lényeges pontok ki-választása ui. felemészti az energiáit, a rövidtávú emléke-zetből nem tudja azokat a hosszútávú emlékezetbe áttenni.

M. Geddes (1981) az ún. szimulált autentikus szöve-gek használatát javasolja, melyek a spontán beszéd jegyeit magukon hordozzák, de a szövegek a kialakítandó kommuniká-ció-s készség érdekében irányítottak legyenek és gondosan összeállított hallgatási feladatokhoz kötődjenek.

A magnetofon használata természetes velejárója ma már a nyelvi órának, holott alapvető hiányossága is van. Amikor csak hallgatunk valakit, anélkül hogy arcát, gesztu-sát, nem verbális jelzéseit is láthatnánk, - melyek az in-formáció közvetítését mindenképpen megkönnyítik - az ered-ményes hallgatáshoz, megértéshez több nyelvi információra van szükségünk. A videómagnó óriási előnye, hogy a vizuá-lis csatorna bekapcsolásával megkönnyíti az információ be-fogadását és az idegen nyelvet tanuló amúgy is nagy nyelvi redundancia szükségletét pótolja, továbbá a természetes be-széd értéséhez szoktatja a diákot.

Donn Byrne (1988) a hallgatást (megértést) három csoportba sorolja, így három területen tartja alkalmazhatónak.

a) Extenzív hallgatás: A lehető legtöbb alkalmat ragadjuk meg a hallgatás feladatok beiktatására. A hanganyag a beszédvariációk változatossága (kor, nem, foglalkozás, stílusrétegek, dialektusok) következtében különösen fontos. A hallgató hozzászokik a kiejtéshez, többszöri hallgatás után már egyszerűbben követi a beszélőt.

b) Feladatcentrikus hallgatás: a készségek integrálásának kitűnő példája, a beszéd értéke itt sohasem végcél, hanem egy további feladat, vagy feladatok kiindulópontjául szolgál, amely a hallgatott szöveg szelektálására, a lényeges és lényegtelen információ kettéválasztására készíteti a tanulót. Adhatunk olyan hallgatási feladatot, amelynek során a diáknak azért kell alaposan figyelnie, hogy az így szerzett információ alapján megfelelően reagáljon a beszélő kérdéseire, vagy valamilyen problémahelyzetet kell megoldania.

c) Interaktív hallgatás: A valódi, mindennapi életben tapasztalt kommunikációs helyzethez ez a típus áll a legközelebb, párbeszéd vagy egyéb szóváltás, érvelés során beszélő és hallgató között kialakuló szituációra épül (beszéd-hallgatás-beszéd vagy hallgatás-beszéd-hallgatás). Az interakciót a hallgatott szövegre építve többnyire csoport-

tos foglalkozás keretében szervezzük. A csoportmunka több lehetőséget teremt a beszédre, következésképpen a hallgatásra is, ugyanis a hallgatás, egymás hallgatása nélkülözhetetlen, enélkül nem vehetnének részt a munkában. Az interakció létrejöhet hanganyagra épített további vita formájában is.

A kommunikatív hallgatási feladatok a tanulónak számtalan tevékenységek közt nyújtanak, a leggyakrabban más készségekhez is kötődnek, így közelítik egymáshoz a valósághű nyelvet, a kontextust és a kommunikációs célt, s ezzel lehetővé teszik a tanulók felkészítését a tanórán kívüli szabad kommunikációra.

3.4.2. Beszéd

Az orális kommunikáció során a beszélői és hallgatói szerep állandó váltakozása történik. Mindegyik résztvevő a saját elképzeléseit, céljait szeretné érvényesíteni az interakció folyamán, miközben a hozzá címzett üzenetet is értelmeznie kell, majd reflektálnia az üzenet figyelembevételére és saját szándékai szerint. A felnőtt ember beszéde, nyelvhasználata a gondolat, az interakció és a szöveg összehangolására épül. A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás ezen tényezők szem előtt tartása mellett tanítja a beszédet. Nem izolált mondatokat tanít, hanem a mondaton túli, a mondatok között lévő nyílt kapcsolatokra (kohézió) és a szövegen belüli rejtett kapcsolatokra (koherencia)

irányítja a figyelmet. Az izolált mondatok nyelvtani pontossága helyett a hangsúly a kommunikációs helyzetekben való megfelelőségre (appropriateness) és a folyamatos beszédre (fluency) helyeződik át.

A kommunikatív beszéd-tanítás során arra kell törekednünk, hogy a diák azt mondja, amit kifejezni akar, továbbá viselkedni tanuljon meg az idegen nyelven, s e kettős cél érdekében az idegen nyelvet (szókincset és nyelvtant) megbízhatóan használja. A nyelv megbízható használatához vezető igen fontos lépés a nyelvi egységek kontextusban történő elhelyezése. Amíg a strukturalista szemlélet a kontextust csak arra használta, hogy a nyelvi formának a fogalmi aspektusára hívja fel a figyelmet, addig a kommunikatív szemlélet a jelentést a teljes kontextus függvényeként értelmezi. A nyelv működésének egy igen alapvető sajátosságára világít rá, nevezetesen arra, hogy amit mondunk, csak a teljes kontextus alapján kaphat jelentést, a kontextust pedig számtalan tényező befolyásolja (pl. Kik a kommunikációs partnerek, milyen az egymáshoz való viszonyuk, hol vannak, mi a szándékuk, stb.).

A nyelv használatára vonatkozó ismeretek fontosságára rá kell irányítanunk a tanulók figyelmét, a tanulóknak tudniuk kell, hogy a tanulandó nyelvi anyag milyen körülmények között és milyen céloknak felel meg.

Az orális készségek kialakításához a tanulóknak be-
szélt nyelvi modellekre van szükségük, amelyekre majd ké-
sőbb önálló kezdeményezéseiket építhetik. A gyakorlás mind-
járt a bemutatás után kezdődjék, először irányított, majd
önálló tevékenységre épülő feladatok formájában. Az irányí-
tott gyakorlás (rövid dialógusok, dialógus rács, nyílt dia-
lógusok, stb.) a kulcsszerkezetek és a szókincs elsajátítá-
sához nyújt biztonságot, de legalább annyira igénylik a ta-
nulók - már kezdő szinten is - a lehetőségét annak, hogy
önálló elképzeléseiket, gondolataikat mondják el a célnyel-
ven. A tanár feladata, hogy egyensúlyt teremtsen e kétféle
szükséglet, azaz a nyelvi pontosság megteremtése és a fo-
lyamatos beszéd kialakítása között.

A dialógus, amin a kommunikatív beszédtanítás ala-
pul, elsősorban a modellt teremti meg a beszédhez, önmagá-
ban azonban nem elegendő stimulus, hogy a tanulókat beszéd-
re készítsük. A beszélgetéshez szükséges stimulust vélemé-
nyünk szerint úgy teremthetjük meg, ha olyan kiindulópon-
tul szolgáló szövegeket adunk, melyek a beszélgetéshez öt-
leteket nyújtanak, valamint a diákokat is foglalkoztató té-
mákat érintenek. Emellett szükségük van olyan tevékenysé-
gekre is, melynek során a nyelvet elég szabadon használ-
ják, pl. önmagukat érintő témákról beszélgetnek, vagy ame-
lyek a természetes beszédet fejlesztik (pl. játékok, talá-
los kérdések, interjúk, stb.).

A beszédtanítás sikerességének a megfelelő környezet is igen meghatározó előfeltétele. A beszédre inspiráló környezet leginkább a páros- vagy csoportmunka gyakori alkalmazása teremti meg - mivel így kerülünk leginkább közel az órán kívüli természetes szituációkhoz, a diákok több lehetőséget kapnak a beszédre, valamint jóval szabadabbnak is érzik magukat.

A beszédtanítást sohasem szabad az órán egyféle különálló, speciális tevékenységnek tekintenünk, spontán módon kell alakulnia, amennyiben a tanulók számára inspiráló témát tudunk felvetni. Más tevékenységekkel integrálva (hallgatás, olvasás, írás), azokból kiindulva kell szerveznünk.

3.4.3. Olvasás

Ma már általánosan elfogadott nézet, hogy az olvasás kulcsfontosságú készség az idegen nyelvet tanulók számára, és az orális készségek kialakításával párhuzamosan az olvasásra is kellő figyelmet kell szentelnünk a nyelvi kurzusok szervezése során. Az olvasás jelentőségét a következőkkel indokoljuk: olyan készséget alakít ki a tanulóban, melyet a későbbiek során önállóan is használni tud, azon készségek egyike, melyre hosszútávon a legtöbb nyelvtanulóknak szüksége van, az idegen nyelvről szerzett receptív tudás igen fontos eszköze, továbbá hatékony stimuláló mód a beszédre és az írásra.

Az idegen nyelven való olvasás sikere a nyelvtudás szintje mellett attól is függ, hogy a tanuló mennyit olvasott az anyanyelvén, így az idegen nyelvi olvasás tanításával nemcsak a nyelvtudást, hanem az olvasni tudást is fejlesztjük.

Az olvasás tanítása mint pedagógiai cél feltételezi, hogy az olvasásra jellemző sajátosságokat teljes mértékben tisztázzuk:

- Az olvasás célja elsősorban az információszerzés, de az olvasás az élvezetet, a művelődést is szolgálja, s e két cél egybeesése a kívánatos az olvasási programok beiktatásával;
- Az olvasás a célnak megfelelően rugalmasan történik, gyorsan olvasunk, ha a szöveget a főbb gondolatok megragadása érdekében átfutjuk (skimming), vagy bizonyos speciális információt kutatunk, keresünk benne (scanning), lassan olvasunk, ha a szöveget alaposan értelmezni akarjuk.
- Az olvasás többféle gondolkodási tevékenységgel is együtt jár. A leglényegesebb, hogy az olvasó előfeltevéseket tesz a mondat, esetleg a bekezdés további alakulására vonatkozóan. Az olvasási folyamatnak erre az interaktív jellegére Widdowson hív-

ja fel a figyelmet. Eszerint az olvasó és az olvasmány írója között csendes dialógus zajlik. Az olvasó a kódrendszer, a téma, valamint az elmondottak és a valóság közti kapcsolat ismerete alapján képes az előfeltevésekre. Az előfeltevéseken túlmenően az olvasó megpróbálja kitalálni az ismeretlen szavak értelmét, következtetéseket von le a szövegből, reagál a szövegre: pozitív vagy negatív állásfoglalást alakít ki, az írói alapállást értékeli, továbbá mindazt, amit az olvasás eredményeként megtudott.

Az idegen nyelven olvasók esetén különösen problémát okoz, hogy az olvasó nem él előfeltevésekkel a szöveg olvasásakor, nem mindig tudja az előzményeket az éppen olvasottakhoz kötni, és a jelentés rétegeit is nehezen tudja új szempontok szerint módosítani, a szövegösszefüggésből eredő jelentésmódosulásokat sokszor figyelmen kívül hagyja.

A nehézségek mindegyikének szem előtt tartása mellett az olvasási órák beiktatását a kellő motiváltság kialakításával kell rendeznünk. Az olvasási program kezdeti szakaszában változatos, rövid, egyszerű, a mindennapi életet érintő szövegeket válasszunk, s már ekkor kapcsoljuk az olvasást további orális tevékenységhez pl. az olvasmányból szerzett ismeret segítségével oldható csak meg egy in-

formáció-résen alapuló feladat. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában a fő cél a helyes olvasási szokások kialakítására irányuljon, valamint az olvasás megszerettetésére.

Fejlettebb nyelvi szinten az intenzív olvasás kialakítása a kívánatos. A szöveget lefordítják, értelmezik, elemzik. Olyan feladatokat kaphatnak az olvasmányhoz, melyek az egyes mondatok, bekezdések összekapcsolódását vizsgálják, majd pedig a szöveget teljes mélységben pl. összefüggéseket keresnek, a bekezdések alapgondolatát próbálják kifejtetni, kulcsfontosságú szavakra, kifejezésekre mutatnak rá, végül az olvasási élményüket értékelik.

Donn Byrne (1988) az olvasás interaktív jellege mellett legalább olyan fontosnak tartja a reaktív jellegét, azt, hogy az olvasmányból szerzett ismereteket az olvasó saját világához, tudásához, valamint további olvasmányaihoz kapcsolni tudja. Az olvasási készség szisztematikus fejlesztése érdekében ezért igen célszerű egy olvasás előtti és olvasás utáni szakasz kialakítása. Az olvasást megelőző szakaszban hangoljuk rá a diákot az olvasmány témájára, kedvet csinálunk, a témával kapcsolatos meglévő ismereteiket elevenítjük fel, s ha szükséges, új háttér-információt is adhatunk. Az olvasást követő szakaszban a már említett olvasmányfeldolgozó feladatok mellett Donn Byrne az olvasmányélmény értékelésének fontosságára hívja fel a figyelmet.

3.4.4. Írás

Amíg a kommunikatív szemléletű olvasástanítás az információ értését, értelmezését tekinti fő feladatának, az írástanítás az információ produktív, írásbeli közvetítését tűzi ki célul, és a diák teljesítményét nem a grammatikai hiányosságai alapján méri elsősorban, hanem az adott cél-nak megfelelő üzenetközvetítés kritériumai alapján.

Az írástanítás szempontjából is nagyon lényeges az üzenetközvetítés helyes értelmezése, amely feltételezi az üzenetbefogadó jelenlétét is, aki az írásbeli üzenet elolvasásával jut a szükséges információhoz, s ezt a mindennapi élethez hasonló kommunikatív helyzetet kell megteremtünk a tanórán is.

Az információ-résre és mozaik-elvre épülő feladatok ugyancsak hasznosnak bizonyulnak az írástanítás során is, mivel a természetes információátvitelhez hasonló helyzetet tesznek lehetővé, s a tanulók ténylegesen üzenetet közvetítenek, hiszen mások csak az ő írásbeli produktumaik alapján jutnak hozzá bizonyos információhoz.

A kommunikatív szemlélet másik lényeges alapelve az írástanításra vonatkozóan az, hogy az írás nagyon gyakran egy több lépcsős feladatsorozat egyik eleme. A feladatsorozat alkalmazása a kommunikatív szemlélet szerint azért tekinthető elég eredményesnek és hatékornak, mert az egyszerre többféle készséget megmozgató feladatok megoldása

során a kommunikáció több csatornán keresztül is folyik, és a tematikailag egymáshoz kapcsolódó feladatok a kontextus bővítését, gazdagítását teszik lehetővé. (A kontextus jelentőségéről az idegen nyelv tanításában a beszédtanítás kapcsán már említést tettünk).

A feladatsorozat alkalmazásának tanuláspszichológiai megfontolásai is vannak: ha a feladatokat a feladat-függőségi elv alapján állítjuk össze (Task dependency principle, vagy task continuity), vagyis ha az egymást követő feladatok csak az előző feladat teljesítése után oldhatók meg, a tanulók motiváltsága ébren tartható, valamint a teljes feladatsor megoldásáért érzett egyéni felelősségük is nő.

Az írás pontosságigénye okoz különös nehézséget az írásbeli feladatok megoldása folyamán. Az írásbeli feladatok megoldását megkönnyítendő a következő szempontokat kell szem előtt tartanunk: mivel az írás és olvasás szorosan összetartozik, az írásbeli feladat beiktatása előtt hasonló jellegű olvasási feladatokat kell adnunk, hogy a tanulók bőven kapjanak olyan példát, amire írásbeli munkáikat alapozni tudják; az egymást követő mondatok összefűzésének módjára az olvasás kapcsán hívjuk fel a figyelmet. Az írás ugyanis sok esetben hosszabb lélegzetű gondolatki-fejtést, fogalmazást, esszé- vagy riportírást jelent, és a

mondatok grammatikai felépítésén túlmenően a szövegkoherenciának, a gondolati egységek szerveződésének módjára is kellő hangsúlyt fordítsunk és gyakoroltassuk! Többféle módon végezhetjük: mondatok helyes sorrendbe rakásával, vagy ún. close passage változatban, amikor az üres helyekre illő mondatokat kell a tanulóknak kitalálniuk. A koherenciatanítás további módja lehet pl. a párhuzamos fogalmazás írás, vagyis egy minta alapján, de attól eltérő adatokkal kell a tanulóknak hasonló fogalmazást írniuk, vagy egy megadott helyzet lehetséges változatait kell a tanulóknak újra fogalmazniuk. A beszélt nyelvi szituáció írottá alakítása a koherencia tanításának különösen hasznos módja, mivel az ember beszéde kevésbé pontos és szervezett az íráshoz viszonyítva.

Többféle típusú írásbeli feladatot adjunk, hogy az írás ne váljon unalmassá (pl. kérdőívek, quizz játékok, találos kérdések, stb.)! A csoportosan végzett problémamegoldó feladat (pl. írjanak egy rövid történetet egy megadott témáról, melyet majd egy másik csoport eljátszik) a kollaboratív jellegénél fogva ugyancsak ösztönző, ezért többször is alkalmazzuk!

3.4.5. A készségek integrálása

A készségek integrálásáról kialakult gyakori hagyományos szemlélet az integrálódást a megerősítéssel azonosít-

ja oly módon, hogy amit a tanuló az egyik készség gyakoroltatásával megtanult, megerősítést nyer, esetleg tovább mélyül újabb feladatok megoldásával, melyek más készségeket is érinthetnek.

A kommunikatív nyelvtanítás a készségek integrálódását a valódi életben előforduló, természetes nyelvhasználathoz igazítja. Ez azt jelenti, hogy bármely készség előfordulása vezethet bármely más készséghez, előfordulásukat a kommunikatív helyzet határozza meg. Egyetlen esemény a tevékenységek egész sorát, láncolatát is elindíthatja, miközben a készségek is állandóan változnak. Ha az órai feladatokat úgy próbáljuk összeállítani, hogy az egyes készségek gyakoroltatása természetes módon történjen és az adott helyzetből, kontextusból leginkább következzen, a tanulók motiváltságát serkenthetjük, valamint az adott feladathoz kapcsolódó kommunikatív funkciókat tesszük egyértelművé és világossá. Így a diák mindig tudja, hogy mit miért csinál, látja a részismeretek viszonyát az egészhez.

3.5. A diák-tanár szerep a kommunikatív szemlélet szerint

Mivel a kommunikatív szemlélet elsősorban a nyelvhasználat tanítására, és nem a nyelv formális rendszerének elsajátítására koncentrálnak, következésképpen a tanulói szerep is jórészt különbözik a hagyományos nyelvórán tapasztal-

taktaktól. A kommunikatív nyelvtanítás szellemében íródott munkák a diáknak elsősorban a társalgó és az interakciókban való aktív szerepére utalnak. A tanulás igen gyakran csoport- vagy páros munkában történik, melynek eredményességét a csoport tagjainak egymástól való függőségi viszonya alapvetően meghatározza. A kommunikációt a csoport közösen alakítja, a siker is együttes munka eredménye, de a kudarcért is mindenki egyaránt felelős.

A kommunikatív szemlélet a tanulás közösségi jellegének hangsúlyozása mellett azonban azt is kiemeli, hogy a kommunikációs képesség kialakításával a tanulóban egy belső folyamat indul el, amelyhez a tanár a szükséges stimulust megadhatja, és meg is kell adnia, de e belső folyamat menetét közvetlenül ellenőrizni és befolyásolni nem tudja, mivel a tanulás folyamata egy természetes belső rendet is követ (lásd Internal Syllabus, 2. fejezet).

A tanár hagyományos oktató szerepe a koncepció szerint teljes mértékben átértékelődik: elsődleges jelentősége abban áll, hogy a csoport tagjai közötti tanulási folyamatot elősegítse és megkönnyítse. Ez a feladat a következő teendőket vonja maga után: mint a diákok tanulási folyamatának szervezője, irányítója és ellenőrzője, úgy kell koordinálnia a feladatokat, hogy azok szorosan egymáshoz kapcsolódva egy fejlettebb kommunikációs készség kialakulásához vezessenek.

Breen és Candlin (1980) a tanár szerepét a következőképpen határozza meg: "A tanárnak két fontos szerepe van: egyrészt elősegíti a résztvevők közti kommunikációs folyamatot, valamint az egyéb tevékenységeket, másrészt a tanulási-tanítási folyamat résztvevője, a felhasznált forrásmunkák szervezője (vagy önmaga is forrásként szolgál), a tanórai tevékenységek és eljárások irányítója." (Breen és Candlin, 1980: 99)

A kommunikatív nyelvtanítás az említetteken kívül a következő funkciókat várja el a tanártól: szükségletelemző, tanácsadó, csoportmunka szervező és irányító.

Amennyiben feltételezzük, hogy a kommunikációs képesség a tanulóban végbemenő belső folyamatok útján alakul ki, a tanárnak a saját tanítási elgondolásait a tanulók szükségletei szerint kell alakítania. A tanulási szükségletek felmérése történhet személyes elbeszélgetések formájában, vagy kérdőívekkel, amelyek sok esetben a tanár stílusának értékelése mellett a tanulók egyéni motivációjára vonatkozó kérdéseket is tartalmaznak.

A tanár a közösségi nyelvtanuláshoz hasonlóan a tanácsadó szerepét is betölti: állandó segítségforrás, pszichológiai szempontból igen fontos támasz, különösen akkor, ha a feladat megoldása során a diákok önállósága csak nehezen alakul ki. Többféle tanuláshelyzet is létezik, amely jóval eredményesebbnek bizonyul, ha a tanár csak elindítja

a tevékenységet, de a továbbiakban nem vesz részt benne, kívülről figyel, bátorítja, ellenőrzi a kommunikációt. A felmerülő hiányosságokat a tevékenység befejezésével értékeli, elemzi, alternatívákat ad, sokszor az önkorrekcióra is rávezet.

3.6. A tananyag a kommunikatív nyelvtanításban

Ellentétben olyan más új módszerekkel, melyek az órai tananyagot elhanyagolhatónak tartják, a kommunikatív szemlélet a tananyagot igen fontosnak tekinti a nyelvhasználat és az interakció fejlesztéséhez. A kommunikatív nyelvtanítás pillanatnyilag a következő típusú tananyagokat használja.

Szöveg-központú tananyagok: Nagy részük a strukturális elrendezésű syllabus megőrzése mellett tanítja a kommunikatív funkciókat. Az újabb szerkezetű tananyagok a szokásos drillek, mondatminták helyett vizuálisan vagy hallás után megadott támpontok segítségével, mondatfragmentumok használatával próbálnak kommunikációt kezdeményezni.

Feladatcentrikus tananyagok: Az órai kommunikatív feladattípusokhoz (játékok, szimuláció, szerepjáték, stb.) nyújtanak megfelelő segítséget a legkülönbözőbb formában. Lehetnek feladatkártyák, képek, a páros kommunikációt, interakciót elősegítő feladatlapok, a mozaik-elvekre épülő, információt megosztó feladatlapok, stb.

A kommunikatív szemlélet hívei közül sokan igen fontosnak tartják az autentikus anyagok órai felhasználását. Ezek az anyagok lehetnek verbális források (pl. újság vagy folyóirat cikkek, hirdetések, stb.) vagy olyan vizuális segédeszközök (pl. térképek, képek, kártyák, grafikonok stb.), melyek felhasználásával a kommunikatív tevékenység kialakítható, azaz a vizuális információ verbalizálható.

3.7. Alkalmazott eljárások

Mivel a kommunikatív nyelvtanítás gyakorlatát döntően az eklektika jellemzi, azaz a kommunikativitás igényét mindig szem előtt tartva, többféle megoldást használnak a cél érdekében, sokszor a hagyományosan bevált módszerek eljárásai közül is merítenek, lehetetlen vállalkozás lenne egy tipikus kommunikatív szemléletű nyelvóra leírása. Azok az írárok, amelyek mégis megpróbálják a kommunikatív elvű órán alkalmazott eljárásokat rendszerezni, arra a következtetésre jutnak, hogy az alkalmazott eljárások, fogások nem kizárólagosan csak a kommunikatív nyelvtanításra jellemzőek, vagy arra a megállapodásra, hogy a kommunikatív szemlélet nem hozott merőben újat a nyelvtanításban, inkább fokozatos átalakítást, minőségi változást jelentett.

Finnocchiaro és Brumfit (1983) egy kezdő szintű, középiskolásoknak szánt kommunikatív elvű óra menetét a következő lépések szerint javasolja:

- Egy rövid, vagy több mini dialógus bemutatása, melyet a témához illő motiválás előz meg anyanyelven
- A bemutatott dialógus szegmentumainak órai gyakorlása
- A dialóguson alapuló kérdés-felelet alkotás
- Kérdés-felelet a dialógus témájáról, de a tanulók személyes tapasztalataihoz, élményeihez kötődve
- A funkció és forma összevetése először a dialógusból, majd más hasonló példákra is illusztrálva
- A funkció és forma közötti összefüggések tanulókkal való felfedeztetése, a szabályszerűségek levonása
- Szóbeli, ismereteket nyújtó, értelmező jellegű feladatok
- Szóbeli, önálló teljesítményt előmozdító feladatok az irányított gyakorlatoktól a szabad kommunikációs tevékenységig.

Mint az egyes lépésekből kitűnik, az óra menete a hagyományos strukturális elrendezésű szituatív és audiolingvális módszerre jellemző eljárásokat is tartalmaz, de azokat újraértelmezik, új szempontok szerint (nyelvhasználat, funkciók) kibővítik. Az egymást követő lépések lényegében a Littlewood-féle kommunikatív feladattipológia sorrendjét követik.

A kutatók és tananyagtervezők egy része egyetért az-
zal az elvvel, hogy a kommunikatív feladatokat a nyelvi
formára koncentráló gyakorlatoknak meg kell előzniük, má-
sok viszont a valódi kommunikatív gyakorlatokat rögtön in-
dulásként bevezethetőnek tartják. Véleményünk szerint a
nyelvtanulás kezdeti szakaszában a fő nehézséget nem első-
sorban a szituációhoz kötődő szemantikai kategória jelenti,
hanem inkább az ismeretlen nyelvi forma megtanulása. A ha-
gyományos strukturális elrendezésű tananyagok hiányosságai
önmagukban nem nyújthatnak kizárólagos jogalapot az újabb,
csak szemantikára épülő kurzusokhoz. Vannak olyan nyelvtá-
ni jelenségek, melyeket drillezni, izolálni kell, mielőtt
a tanuló összetettebb kommunikatív feladatokra használja
azokat, más szerkezetek viszont könnyen elsajátíthatók köz-
vetlen kommunikáció útján is. A tanárnak az adott helyzet-
hez, a probléma nehézségéhez igazodva kell eldöntenie,
hogy mikor melyik elvet kövesse.

3.8. A kommunikatív szemlélet értékelése

A kommunikatív nyelvtanítás - mint azt a fejezet be-
vezetőjében említettük - egy olyan időszakban jött létre
Nagy-Britanniában, amikor a szituatív nyelvtanítási mód-
szer már egyértelműen nem felelt meg a hetvenes évek köve-
telményeinek, megért az idő a váltásra. A kommunikatív
szemlélet az előzőnél egy mindenképpen hatékonyabb tanítá-

si módot honosított meg, s a fő hangsúly a nyelvhasználat, a kommunikációs és interakciós folyamatok tanítására irányult. Az új szemlélet igen gyors elterjedését azzal magyarázhatjuk, hogy széleskörű támogatásra talált mind az elméleti kutatók, alkalmazott nyelvészek, mind pedig a gyakorló nyelvtanárok részéről.

A kommunikatív szemléletet érintő első kritikák a kezdeti nagy lelkesedési hullám után a 80-as évektől kezdve merültek fel. Közülük kiemelkedő M. Swan (1985) több reális álláspontot tükröző írása, amely szisztematikusan végigkíséri a módszer túlkapásait amellet, hogy az erőnyeit sem hallgatja el. A továbbiakban a szemlélet ellen felmerült kritikai észrevételeket tekintjük át, főként M. Swan általunk is elfogadott nézeteire támaszkodva.

Az a kommunikatív szemlélet, amely a nyelvhasználat szabályainak tanítását tűzi ki célul és lemond a nyelv strukturális jegyeinek tanításáról, helytelenül jár el, mivel a nyelvtanulónak anyanyelvének használata és élettapasztalata alapján megfelelő fogalma alakul ki a kommunikáció alapvető szabályairól. A nyelvhasználat szabályai, melyek meghatározzák, hogy miként értelmezzünk bizonyos mondasokat, megnyilatkozásokat, elsősorban nem-nyelvspecifikusak. Egy mondas pontos értéket a strukturális és lexikai jelentés szituációban való használata és a szociális interakció határozza meg. Az idegen nyelvet tanulónak azonban,

különösen a nyelvtanulás kezdeti szakaszában nem a szituáció értelmezésével van gondja, problémáinak zömét strukturális bizonytalanságok vagy éppen hiányosságok okozzák. A szituáció értelmezése azért nem jelent számára gondot, mert anyanyelvi kommunikációs készségének stratégiáit az idegen nyelvi szituációba át tudja ültetni (a kommunikatív nyelvtanítás elméleti szakemberei ezt nem feltételezik).

Természetesen az egyes kultúrák közti különbségek, viselkedésbeli eltérések, konvenciók tükröződnek a nyelvben is, ezekre az eltérésekre, specifikus jegyekre figyelmet kell fordítanunk és a tanítási programunkba mindenképpen be kell iktatnunk, arra azonban nincs szükség, hogy értelmes gondolatok kifejezésére szolgáló stratégiákat tanítsunk (vö. strategy of negotiating meaning), mivel a nyelvtanuló egész élete során azt teszi az anyanyelvén is. Ha bizonyos készséget mégsem tud az anyanyelvről az idegen nyelvre átvinni (különösen a nyelvtanulás kezdetén), annak okát alaposan meg kell vizsgálnunk és a hiányzó készséget gyakoroltatnunk kell. Pl. Ha a tanuló minden szót megért, amit a célnyelven hallott, de mégsem tudja pontosan az üzenetet megragadni, annak oka leginkább az, hogy a dekódolás folyamata leköti az összes energiáit, és nem jut idő a hallottak értelmezésére.

Az a tévhit, hogy a nyelvtanuló az anyanyelvén alkalmazott normális kommunikációs képességét nem tudja a célnyelvre átültetni, azzal a következménnyel is járt, hogy a tanítás során a megfelelő nyelvi input biztosítása sokszor másodlagos szerepet töltött be a kommunikatív funkciók és a szükséges stratégiák hangsúlyozásával szemben, holott a nyelvtanulók problémái éppen ellenkezőleg jelentkeznek: tudják, hogy mit akarnak mondani, csak éppen azt nem, hogy miként fejezzék ki magukat a célnyelven.

A kommunikatív nyelvtanítás elméleti alapját érintő másik kritika amiatt merült fel, hogy a megfelelésség (appropriacy) kritériumát, amely a nyelvhasználatnak igen fontos aspektusa, de csak meghatározott helyzetekben helytálló, az egész idegennyelv-tanításra nézve általános érvényűnek tekintik, és ezzel együtt a lexis, a szókészlet legalább annyira szükséges és figyelmet érdemlő tanításáról a figyelmet elvonják. Amikor a diák nem a megfelelő fordulatot használja egy adott kommunikatív helyzetben, annak leginkább az az oka, hogy lexikai tudása nem kielégítő. A kommunikatív kompetencia kialakítására való határozott törekvés ugyan a szókészlet tanítása terén is komoly előrehaladást eredményezett, de a megfelelésség fogalmának túlzott kiterjesztése a nyelvtanításra olyan absztrakció, amely a probléma lényegét elhomályosíthatja.

A brit hagyományokon alapuló kommunikatív szemlélet a nyelvtanítás hatékonyságának emelésére tett erőfeszítései során a tantervet igyekezett elsősorban átdolgozni és a kommunikatív szükségletek szerint kialakítani. A korábbi strukturális elrendezésű syllabus ellenpontjaként született fogalmi-funkcionális tanterv egy másik oldalról ugyan, a jelentés és a funkciók oldaláról, de mégiscsak egyoldalú megközelítést jelentett. Egyik tanterv sem tekinthető ugyanis önmagában olyan vezérelvnek, mely köré egy nyelvi kurzus felépíthető. A nyelvtanítás igen sokféle komponenst foglal magában (pl. funkciók, fogalmak, szituáció, lexika, struktúra, stb.), és ezen komponensek komplexitása nem teszi lehetővé, hogy egyféle szempontnak rendeljük mindegyiküket alá. Egy jól felépített nyelvi programnak a különböző típusú tanterveket kell integrálnia a konkrét tanítási célnak megfelelően.

M. Swan miközben nagyon helyesen rámutat, hogy a kommunikatív nyelvtanítás a módszerbeli újítások (természetes nyelvhasználat, kommunikatív feladatok, autentikus anyagok használata) terén érte el a legnagyobb eredményt, néhány apróbb kritikai megjegyzést tesz túlzott alkalmazásukkal kapcsolatban a nyelvi órán. Annak ellenére, hogy a mindennapi életre jellemző természetes nyelvhasználat gyakorlása a nyelvóra igen fontos célja és az erre való lehetőség minél gyakrabban megteremtendő, adódnak olyan tanulási hely-

zetek is, amikor információcsere nem történik, a feladatoknak valódi kommunikációs értékük nincs ugyan, de alkalmazásuk az effektív nyelvtanulás érdekében szükségszerű.

Az autentikus anyagok tanórai rendszeres használata ugyancsak a kommunikatív szemléletnek köszönhető. Az autentikus szövegnek számtalan erénye van: a természetes nyelvhasználat, a valódi diskurzus légkörét teremti meg a tanuló számára, kultúrát közvetít, ha azonban kizárólag csak autentikus források alapján tanítjuk az idegen nyelvet, nem valószínű, hogy a tanulók minden elsajátítandó nyelvi elemmel találkozni fognak. Az autentikus szövegek használata kezdő szinten különösen nehéz, mivel a tanuló szókészlete és idiomatikus ismerete igencsak szűk határok között mozog, így elég gyakran az autentikus szöveg az eredeti szándékkal ellentétes hatást vált ki, a tanuló nem tud kellőképpen az üzenetre figyelni, mivel teljes energiáját a kód értelmezése köti le.

A hatékony tanulás érdekében az autentikus források mellett szükség van kimondottan tanulási célra összeállított szövegekre is, a tananyagtervező ugyanis a nyelvi inputot a szükségleteknek és a konkrét célnak megfelelően válogatja, állítja össze formai és kontextuális szempontból.

A brit kommunikatív iskola, miközben a tanuló konkrét igényeiből kiindulva próbálta a kommunikatív szükségleteket diagnosztizálni és a kommunikatív kompetencia fogal-

mát és összetevőit értelmezni és ezt a kompetenciát konkrét kommunikatív célú feladatokkal megteremteni, erős nyelvészeti indíttatásánál és irányultságánál fogva a nyelvtanulót bizonyos fokig sztereotipizálta. Az új típusú, kommunikatív szemléletet tükröző tantervek kidolgozása körüli hosszas elmélkedések, a mit tanítsunk problémája, kissé elhomályosította a kinek tanítsunk szempontját.

A 70-es, 80-as évek amerikai törekvései viszont, mint arra a pszichologizáló módszerek tárgyalásakor rámutattunk, többnyire egy másik végletes irányba haladtak: figyelmüket a nyelvtanulóról mint individuumból való teljes gondoskodás kötötte le, a tanulás feltételeit igyekeztek számára a lehető legoptimálisabban megteremteni, de módszereik igen sok esetben nyelvészeti szempontból megalapozatlanok maradtak.

A következő fejezetben egy olyan módszert a stratégiai interakciós módszert tekintjük át részleteiben, amely szintézist próbál teremteni az említett két pólus között: elfogadja a kommunikatív kompetencia elméletét és kialakításának szükségességét, nyelvészetileg megalapozott, de nem tanterv-centrikus, érdeklődésének középpontjában a nyelvtanuló áll, akinek saját kultúrájába ágyazottan, abból kiindulva kell egy új nyelvhez és kultúrához alkalmazkodnia, azt elsajátítani és egy új én-t teremtenie.

4. TÖREKVÉSEK A SZINTÉZIS-TEREMTÉSRE, A STRATÉGIAI INTERAKCIÓS MÓDSZER

4.1. A kommunikatív kompetencia újabb értelmezése

Az előző fejezetek folyamán többször is érintettük, hogy a brit kommunikatív nyelvtanítás és a 80-as évekbeli amerikai törekvések két különböző irányba haladtak. Stern (1981) a kommunikációt kiemelő szemléleten belül az ún. nyelvészeti, szociolingvisztikai keretek között létrejött brit irányzat és a pszichológiai, pedagógiai, zömében kísérleti jellegű amerikai törekvések között tesz különbséget. A két irányzat közti szemléletbeli eltérésekre - Stern nézeteit is figyelembe véve - a következő táblázatban mutatunk rá:

Nyelvészeti irányzat	Pedagógiai, pszichológiai irányzat
1. Analitikus	1. Nem analitikus
2. Szociolingvisztikai, szemantikai kutatásokon alapszik (beszédaktus, szövegelemzés)	2. Pedagógiai (pszichológiai) megfontolásokon alapszik: globális, integrált, természetű
3. A szükségletelemzést és új típusú tantervek kidolgozását tekintette lényegesnek	3. A nyelvtanulás körülményeit alakította át, főként az emberi kapcsolatokra épített

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. A nyelvi input irányított, kidolgozott | 4. A nyelvi input kevésbé irányított |
| 5. A nyelvtanításról alkotott új elképzeléseket főként kognitív alapokra helyezi | 5. A kognitív szempontok mellett a nyelvtanulás affektív tényezőit is figyelembe veszi: a hangsúly a nyelvelsajátítás lehetőségének megteremtésén van |
| 6. A tanulók motiváltságát a nyelvi szükségletek tudatos figyelembevételével igyekszik kialakítani | 6. A tanulók motiváltságát az anyanyelvi beszélőkkel kialakított közvetlen kontaktus útján autentikus kommunikációval teremti meg |

(Stern, 1981 : 141)

Amint az a táblázat egyes pontjaiból is kitűnik, a pszichológiai/pedagógiai szemlélet alapvetően tanulócentrikus, a személyiség teljes részvételét hangsúlyozza a kommunikációs tevékenység során; a nyelvészeti indíttatású szemlélet pedig objektivitásra törekszik és analitikus, tudatos tanulásra és szisztematikus gyakorlásra épít, de eközben elmarad a kommunikatív kompetencia pszichológiai szempontjainak mélyebb megismerése.

A diskurzus effektív tanításához azonban egyik irányzat sem elég hatékony önmagában. A nyelvtani szabá-

lyokon, a kontextusnak megfelelő nyelvhasználaton, a szókészleten kívül a diszkurzust olyan pszichológiai tényezők is vezérlik, mint pl. empátia, a személyiség adekvát kinyilvánítása és a stratégiák olyan ésszerű használata, melyek a személyes célok, szándékok megteremtését segítik elő, azaz a nyelvészeti és pszichológiai irányvonal közti szintézis teremtés szükséges.

Egy ilyen, a nyelvtanulást pedagógiai szempontból továbbfejlesztő és a hatékonyságon emelő szintézis kidolgozása Robert Di Pietro (1987) nevéhez fűződik. Di Pietro határozott meggyőződése, hogy egyetlen nyelvtanulót sem szabad sztereotipizálni, a személyiség integritása és integritásának kifejezésre juttatása az idegen nyelven is mindenképpen megteremtendő, következésképpen egyetlen verbális tevékenységnek sem lehet előre pontosan meghatározható kimenetele. A nyelv jelentőségét nem pusztán az információközvetítésben látja: "... Ha az információközvetítés lenne az emberi beszéd egyedüli értelme, valószínűleg jóval precízebb, pontosabb kódrendszert fejlesztenénk ki, mint azok a zavaros nyelvek, amelyek kialakultak. Ahhoz, hogy valamilyen üzenetet érthetően és világosan előadjunk, nincs szükség azokra a parafrázisokra, melyekkel viszont tisztában kell lennünk egy új nyelv elsajátítása érdekében. A nyelvet az információközlésnél jóval többre használjuk, különben a személyiségünk kerülne veszélybe.

Ha mások számára létezőnk, ez azért van, mert gondolatokat cserélünk egymással." (Di Pietro, 1976: 29)

Di Pietro ugyanakkor a nyelvtanulás nyelvészeti aspektusát sem téveszti szem elől, elfogadja a kommunikatív kompetencia elméletét, de azt teljes összetettségében szemléli és új komponenssel egészíti ki. A nyelvet egy háromdimenziójú rendszerként értelmezi aszerint, hogy mi a beszélgetés tényszerű tartalma és hogyan épül fel grammatikailag, hogyan használatos emberek egymás közötti érintkezésére, szándékaik elérésére, továbbá mennyiben szolgálja a nyelvhasználókat szerepeik és identitásuk megteremtésében. A nyelv e három dimenziója a következő:

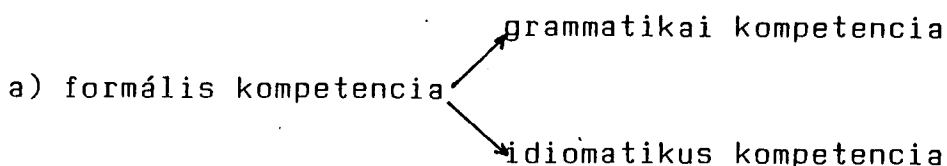
1. Információ csere

(grammatikai irányultságú)

2. Tranzakció (arra vonatkozik, hogy a beszélők miként használják a nyelvet céljaik elérésére)

3. Interakció (a nyelv hozzájárul a különböző szerepek és a beszélők identitásának megteremtéséhez: a nyelven keresztül a beszélő valamilyen képet igyekszik a partnerben önmagáról kialakíttatni)

Di Pietro a kommunikatív kompetenciát a következő 4 összetevőre bontja:



- b) szociokulturális kompetencia
- c) pszichológiai kompetencia
- d) előadói kompetencia

A továbbiakban részletesebben is áttekintjük, hogyan értékeli Di Pietro a 4 kompetencia-komponenst. Amíg a formális kompetencián belül a grammatikai kompetencia a nyelvtanilag helyesen megformált mondatok generálásának képességére utal, a nyelv szisztematikus tényezőinek ismeretére, az idiomatikus kompetencia a nyelv kivételes, szabályoktól eltérő sajátosságainak ismeretét jelenti. A cél nyelv idiomáinak ismerete és használata elsősorban folytonos változásuk miatt jelent különös nehézséget az idegen nyelvet tanuló számára, s ennek a nehézségnek a leküzdése az anyanyelvi beszélőkkel való folytonos társadalmi, kulturális kontaktus útján érhető el.

A szociokulturális kompetencia a nyelvnek arra az aspektusára utal, amely egy adott társadalomban a mindennapi élet rítusainak nyelvi velejárója (pl. üdvözlés, bemutatkozás, köszönet, együttérzés, információkérés, stb.) Az egyes funkciók kifejezésére szolgáló nyelvi fordulatok elsajátítása a probléma egyik oldalát jelenti csupán, a másik, legalább annyira fontos szempont annak a megtanulása, hogy mikor használjuk az adott beszédfordulatokat, mivel éles különbségek lehetnek a funkciók rituális megvalósulása folyamán az egyes társadalmak, kultúrák között.

A pszichológiai kompetencia Di Pietro felfogása szerint a beszélőnek arra a képességére vonatkozik, hogy önmagát, saját személyiségét ki tudja fejezni és a nyelvet személyes céljainak elérésére is tudja használni. A személyiség kifejezésének módja kétségtelen, hogy bizonyos fókig kulturálisan is determinált (pl. az európai kultúrákban az egocentrizmus kifejezésre juttatása jóval nyilvánvalóbb, mint a keleti társadalmakban). A személyiség kinyilvánítása azonban főként a körülményektől függően változik, az elérendő céltól, az interakciós partnerrel együtt kialakított beszédtonustól, magatartásformától és attól a szándéktól függ, hogy milyen képet igyekszik a beszélő önmagáról kialakíttatni.

Di Pietro koncepciója a nyelvoktatásra vonatkozóan arra irányul, hogy a nyelvtanulónak arról is alapos ismereteket kell szereznie, hogy egy adott kulturális, társadalmi közegen belül milyen eszközök állnak rendelkezésére a személyiség megnyilatkozására, kinyilvánítására. Amennyiben a nyelvtanulót sorozatos kudarcok érik céljai elérésében, saját énjét nem tudja kifejezésre juttatni a célnyelven, ez kulturális elszigetelődést, pszichikai megsemmisülést jelent számára.

Az előadói kompetencia mindazon verbális és paralingvisztikai eszközök ismeretét jelenti, melyek a dialógus megkezdéséhez, fenntartásához, illetve befejezéséhez nélkülözhetetlenek. Ezen eszközök ismerete nélkül nem jön

létre dialógus a beszédpartnerek között, továbbá ezek az eszközök társadalmanként változhatnak, így a nyelvtanulóknak nyelvészeti és kulturális ismeretekre egyaránt szüksége van az előadói kompetencia kialakításához.

4.2. A stratégiai interakciós módszer alapelvei, **pszichológiai vonatkozásai**

Gyakorló nyelvtanárok számára magától értetődő, hogy az idegen nyelven való folyamatos beszéd és nyelvhelyesség megteremtése jóval túlmegegy a grammatika és szókincs elsajátításán. Az eredményes nyelvtanulónak a mindennapi életben adódó interakciók szintjére kell felemelkednie és megfelelnie a hirtelen, váratlan helyzetek kihívásának oly módon, hogy saját személyisége integritását is megőrizze.

Egy nyelvtanítási módszer értéke leginkább aszerint ragadható meg, hogy a nyelvtanulók az órán szerzett ismereteiket mennyire tudják alkalmazni a nyelvórán kívüli diskurzusokban. Ennek az igen összetett nyelvtanulási feladatnak a megoldására Di Pietro egy olyan tanórai keretet javasol, ahol a tanulók előre összeállított scénáriók alapján személyiségüket érintő megoldatlan, nyitva hagyott szituációkba kerülnek. Miközben a rájuk osztott szerepe-

ket kell megoldaniuk, lehetőségük van önálló döntéshozatalra, a döntéseikhez szükséges stratégiáikat csoportmunkában kialakíthatják, s a szituációban rejlő drámai feszültség a célnyelvű megnyilatkozásaik stimulálója.

A scenárió alkalmazása az idegen nyelv tanulása folyamán azért tekinthető különösen hatékonynak, és pedagógiai telitalálatnak, mivel egy olyan helyzetet tesz lehetővé, ahol a beszédpartnerek mondanivalója, szándékaik, előre nem ismertek egymás számára, s miközben egymás szándékait értelmezik és újabb megnyilatkozásokat tesznek, melyek saját céljaikat is előreviszik, egyidejűleg a nyelv mindhárom dimenziójára (információcsere, tranzakció, interakció) koncentrálnak.

A stratégiai interakciós módszer szerint a nyelvóra egyes fázisai (részletes kidolgozásukra a későbbiekben vállalkozunk) a következők: (Az órát megelőzően a tanár a megfelelő motiváló scenáriót összeállítja vagy kiválasztja és elkészíti a szükséges szerepkártyákat).

1. fázis próba: A tanulók csoportokba szerveződnek és megtervezik a nekik szánt szerepeket. A tanár tanácsadóként közreműködik és szükség esetén útmutatást nyújt.

2. fázis, előadás: Kiválasztott vagy önként vállalkozó tanulók eljátszák szerepeiket, a csoport tagjainak segítségét igénybe véve, míg a tanár és a többi diák figyel.

3. fázis, elemzés: A tanár és a diákok közösen megvitatják az elhangzottakat, esetleg alternatív megoldásokat javasolnak. A nyelvtani ismeretek pontosítása és esetleges gyakorlása, ugyancsak ebben a fázisban történik.

4.2.1. Az interaktív szemlélet irányelvei

1. A diskurzus létrejöttének és fenntartásának érdekében elvárja a tanulóktól, hogy személyes szándékaik, programjuk érvényesítése vezérelje őket a párbeszéd során.

2. A módszer olyan, a mindennapi életben is előforduló helyzeteket igyekszik teremteni, melyben a személyes motiváltság döntő szerepet játszik.

3. A nyelvtani magyarázatok, drillek közvetlenül a diákok megnyilatkozásaihoz kötődjenek, vagy azokat egészítsék ki.

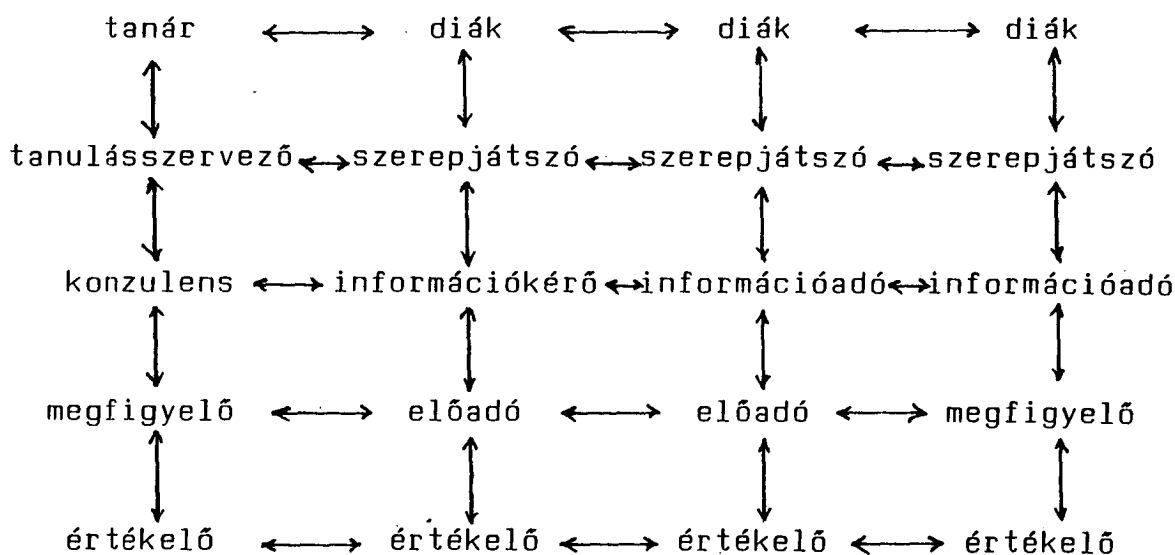
4. A stratégiai interakciós módszer főként a diskurzus tanítását tekinti fő feladatának, melyet a diákok maguk teremtenek meg és annak aktív résztvevői.

5. A szemlélet olyan értékelő rendszer kidolgozását tartja szükségesnek, mely nem kiragadott pontokra irányul, hanem a nyelvhasználat minden egyes dimenzióját érinti.

6. A tanárnak nincs központi szerepe a tanulási-tanítási folyamat során, szervezi a tanulók tevékenységét, de nem befolyásolja őket, miközben erőfeszítéseket tesznek célnyelvi kompetenciájuk megteremtése érdekében.

Az interaktív szemlélet többféle minta szerint is lehetségesnek tartja az interakciót. A tanár és a diákok interakciós szerepe a kommunikációs szituációnak megfelelően változhat: a tanár időnként a diákok konzulense, tanácsadója, máskor csendes szemlélő vagy értékelő (pl. elemző fázis). A diákok egymástól információt kérhetnek és információt is nyújthatnak egymásnak.

Di Pietro (1987) elképzelése szerint a nyelvóra interakciós lehetőségeinek változatosságát a következőképpen szemléltethetjük:



7. Az interaktív szemlélet a csoportmunkát tekinti a tanulás alaphelyzetének. A csoport tagjai nem veszítik el kreativitásukat azzal, hogy alkalmazkodnak a közösséghez, ellenkezőleg, az egyént az interaktív szemlélet a csoportos tanulás aktív részesének és együttműködőjének tartja, aki személyiségének kognitív és affektív tényezőin keresztül képes saját idegen nyelvi kompetenciáját és új szociális viselkedését megteremteni.

A csoportnak két fő feladata van: a szerepnek megfelelő terv kidolgozása a csoport döntése alapján, valamint a tanulási folyamatban való együttműködés, közreműködés: az egymás tudatos segítése, a társaktól való tanulás sokkal stresszmentesebb légkört biztosít, mint a tradicionális nyelvórai keretek között.

8. Az interakciós módszer a kommunikatív nyelvtanítás minél gyakoribb célnyelvű megnyilatkozást hangsúlyozó álláspontjával szemben nem zárja ki az anyanyelv használatát, emellett azonban a célnyelv használatának intenzitását emeli ki. Az intenzitást a kommunikációs partnerek között létrejövő, de mindegyik partner által önállóan kialakított és irányított diskurzus teremti meg. Az intenzív nyelvhasználat az interakciók egyre komplexebbé válását teszi lehetővé, sőt arra is módot teremt, hogy a diákok tudásának mélyülésével a felkészülési és az elemző szakasz is a célnyelven történjék.

9. A nyelvtanítás hosszú csatáját, amely a folyamatos beszéd (fluency) és a nyelvi korrektség (accuracy) ellentéte körül zajlik, a stratégiai interakciós módszer nagyon indokoltan a folyamatos beszéd javára dönti el, következésképpen a kommunikatív nyelvtanítás által alkalmazott hibaelemzést nem tartja célravezetőnek. A hibaelemzés annak a megállapítására lenne ugyanis hivatott, hogy egy idealizált nyelvi kompetenciának milyen fokára jutottak már el a nyelvtanulók. Ehelyett a stratégiai interakciós módszer a figyelmet arra irányítja, hogy a tanulók idegen nyelvi kifejezőkészsége miként fejlődik, ha megpróbálnak eleget tenni annak a kihívásnak, hogy valamilyen intenzív kommunikáció aktív résztvevői legyenek.

4.2.2. Tanuláspszichológiai vonatkozások

A módszer abból a feltételezésből indul ki, hogy tanulás csak akkor jön létre, ha a tudat és a külvilág között valamilyen módon kapcsolat teremthető. Ezt a kapcsolatot pedig a scenariókra épülő dialógusok provokálásával igyekszik megteremteni: amikor a diákok különböző szituációkba kerülnek, a gondolkodásukat előrehajtó motivációt lényegében a saját céljaik, szándékaik elérését célzó kihívás tartja ébren. A módszer a tudatos tanulási, és a nem-tudatos nyelvelsajátítási folyamatot igyekszik minden tanulóban a lehető legközelebb hozni egymáshoz.

Az interaktív szemlélet tanuláselméleti háttérét Vigotszkij nyelvtanulási modellje képviseli. Vigotszkij a beszédnek (az emberek közti érintkezésnek) a társadalmi érintkezést, kommunikációt szolgáló funkciója mellett intellektuális, gondolkodásra készítő funkciót is tulajdonít. Vigotszkij nézete szerint az emberek nyelvhasználatuk során (mind az anyanyelvükre, mind pedig az idegen nyelvre vonatkozóan) háromféle reguláció hatása alatt állnak.

Tárgy - reguláció: az a beszélő, aki megnyilatkozásai folyamán döntően a nyelv szabályaira, konvencióira figyel, nem képes saját gondolatainak kifejezésére, vagy arra, hogy mások beszédére adekvát módon reagáljon.

Mások által történő reguláció: olyan beszédhelyzetekre utal, amikor valakinek a verbális megnyilatkozásait más vagy mások észrevételeikkel, kommentárjaikkal irányítják.

Ön-reguláció: a beszélő semmilyen módon nem érzi magát korlátozva gondolatai, szándékai kifejezésében.

A nyelvóra keretein belül nem különösebben nehéz olyan diskurzust észrevennünk, amely az egyes reguláció típusokat példázza: a tárgy-reguláció a grammatikai gyakorlatok, drillek megoldására készített tanulók megnyi-

latkozásaiban tapasztalható, a más által történő reguláció a tanár-diák viszonylatban lehetséges, az a diák pedig, aki már szabadon kifejti gondolatait, az ön-reguláció irányába halad.

A háromféle reguláció azonban nemcsak az órai beszélgetések egyes szakaszainak velejárója, hanem együttesen mindhárom regulációs rendszer szükséges mozgatója bármely autentikus diskurzusnak is.

A scenario mint a stratégiai interakciós módszer igen hatékony pedagógiai fogása, ideálisan alkalmazható a célnyelven történő interaktív diskurzus kialakítására: a hagyományos szerepjátékkal szemben ui. a diákoknak nem kell előre meghatározott szempontokhoz alkalmazkodniuk, saját maguk választják ki a szituációból kiindulva az elérendő célt és tervezik meg a célhoz vezető utat, stratégiákat. A scenario alapján létrejött dialógus lehetőséget teremt a normális, autentikus beszédhez hasonlóan a három regulációs erő közötti egyensúly kialakítására. A szerepek ütköztetése elősegíti az ön-regulációt, mivel mindegyik szereplő a saját terveit, szándékait szeretné érvényre juttatni, a más által történő reguláció is fennáll a reguláló és regulált (ti. a beszédpartnerek) pozíciójának váltakozásával, a tárgy-regulációt pedig a próba-fázisban követhetjük nyomon, amikor a csoport tagjai együtt

alakítják ki a szerephez szükséges álláspontot és stratégiákat, eközben a tanártól szükség esetén segítséget kaphatnak (pl. nyelvtanra, szókinszre, kiejtésre, stb. vonatkozóan).

4.2.3. Az interaktív szemlélet és a tanterv

A stratégiai interakciós módszer tanuló-centrikus álláspontjából következően nem célravezető sem grammatikai, strukturális szempontból, sem pedig fogalmi vagy egyéb más kategóriák alapján időegységekre lebontott tantervet összeállítanunk, mivel bármely ilyen tervezet a tanulók önálló tanulási folyamatát, nyelvelsajátítási menetét igyekszik behatárolni, a tanulás pedig - mint tudjuk - döntően egyénre szabott. A funkcionális-forgalmi tanterv, amelynek széleskörű alkalmazása a kommunikatív szemlélet elterjedésének köszönhető, azért nem tekinthető a nyelvtanítás útmutatójának, mert elsősorban a nyelv filozófiai, funkcionális és egyéb aspektusait, és nem a nyelvhasználat döntően pszichológiai jellegét hangsúlyozza, holt az interakciók a saját célok érvényesítésére tett erőfeszítések, és egymás szempontjainak figyelembevétele folytán változnak, kimenetelük bizonytalan, előre meghatározhatatlan. A célja elérésére minden beszélő stratégiákat használ egy adott kulturális közegben alkalmazott protokoll szerint. Súlyos pszichológiai gyötrellemmel jár, ha ez a rendszer hibásan működik. A stratégiai interaktív

szemlélet azt várja el a nyelvtanároktól, hogy az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatához közelítő nyelvhasználati normákra tanítsák meg a tanulókat.

A szemlélet számára olyan elfogadható rendezőelv, amelyre egy interaktív nyelvtanulási kurzus épülhet, elsősorban a célnyelvi interakciók egyre inkább bővülő rendszere. Bizonyos scenario témák ui. az interakció és a verbális megjelenítés szempontjából egyszerűbbek, más témák viszont komplexebb nyelvhasználatot és intrakciót tesznek lehetővé. Az egyre több és intenzívebb interakcióra lehetőséget nyújtó scenariok rendszere mellett a nyelvtan, szókincs, funkciók, fogalmak, stb. aspektusai természetes módon, a scenariokhoz kötődve a felkészülési, előadói és elemző szakaszban egyaránt felmerülhetnek.

Egy másik megközelítés (Puhl, 1987) a nehézségi fok szerint elrendezett scénáriókat előre összeállított grammatikai elemekkel párhuzamosan tanítja oly módon, hogy a szerepre való felkészülési szakaszban a tanár bizonyos szerkezeteket modellál. Puhl vizsgálatai azt támasztották alá, hogy a modellált szerkezetek a diákok 75 %-ának spontán beszédében is előfordultak.

A scénáriók egymásra építésének másik módja a teljes kollektív munka felől az önálló szereplés, az egyéni teljesítmény irányába halad.

4.3. A scenárió jelentősége, összetevői és főbb típusai

A nyelv mind a nyelvhasználó közösségnek, mind pedig a közösséget alkotó egyénnek egyaránt rendelkezésére álló kifejező eszköze. A nyelv normái, a szójelentések a társadalmi érintkezés, a szociális interakciók folyamán alakulnak ki, de ugyancsak a szociális interakciók során bontakozik ki az egyén énje, s az "én" konfrontál, vagy éppen együttműködik másokkal. A nyelvórán soha nem téveszthetjük szemelől a nyelv szociális természetét, ha arra a természetes igényre kívánjuk előkészíteni a nyelvtanulókat, hogy a célnyelvű közösségen belül adekvát módon tevékenykedjenek, továbbá azt sem, hogy az egyéni gondolatoknak, érzelmeknek a szándékos közvetítése, valamint az új ismeretek a nyelven keresztül válnak elérhetővé a közösség tagjai számára. Az interaktív nyelvtanítási szemlélet ezt a gondolatmenetet azzal egészíti ki, hogy még egy új nyelv (ti. a célnyelv) is lehet a közösségi munka eredményeként kialakított új ismeret, s az új nyelv generálásának, elsajátításának leghatékonyabb pedagógiai eszköze pedig a scenario. A scenariót Di Pietro (1987) a következőképpen definiálja: "A scenario a szerepek stratégiai kölcsönviszonya, közös kontextus alapján." (Di Pietro, 1987: 41)

A definíció világosan utal a szenarió lényeges összetevőire, ám ezek az összetevő elemek részletesebb magyarázatra szorulnak.

4.3.1. A szenarió összetevői

1. Stratégiai viszony: Az ember interakcióinak egy része (üdvözlés, elválás, stb.) társadalmi konvenciókra, a protokoll szabályaira épül és automatikusan működik. A szenarió szerepei azonban nem kapcsolódhatnak össze automatikusan, a leghatékonyabb, ha a kommunikációs partnerek indítékai kezdetben egymás számára bizonytalanok, s a bizonytalanságérzet feloldására való törekvés és a saját célok érvényre juttatása teszi átgondoltabbá a partnerek megnyilatkozásait. Így módon, megnyilatkozásaiknak stratégiai jelentősége van.

2. Szerepek: A társadalmi érintkezés, a másokkal való kommunikáció teremt lehetőséget a szociális viselkedés és az idegen nyelvi "én" megteremtésére. Az egymás szerepének megértése és az egyes szerepeknek megfelelő nyelv használata ugyancsak fontos eleme a kommunikatív kompetenciának. A szerepek igen sokfélék lehetnek: a szociális szerepek a társadalmi funkciókból nőnek ki (pl. eladó, portás, stb.) a pszichológiai szerepek pedig a szociális körülményektől függetlenek (pl. barát, ellenség, rivális, stb.).

A szerepek lényeges sajátossága, hogy párosan fordulnak elő. A szereplők (beszédpartnerek) közös indítékok, hasonló körülmények miatt lépnek egymással interakcióba, ugyanakkor egyáltalán nem szükségszerű, hogy a helyzet megoldására vonatkozó céljaik is azonosak legyenek.

A szerepek lehetnek egymás kiegészítői, azaz a szerepek úgy oszlanak meg, hogy a szereplők együttműködése egymás kölcsönös érdekeit szolgálja (pl. vendég - házigazda, beteg - orvos). Az egymást kiegészítő szerepek azonban csak igen csekély stratégiai értékű interakcióra nyújtanak lehetőséget, ezzel szemben a nem-kiegészítő szerepek (ti. a kommunikációs partnerek célja nem azonos és egymás számára kezdetből fogva nem ismert) feszített stratégiai viszonyt alakíthatnak ki a diskurzus folyamán.

3. Személyes cél és közös kontextus. A szcenárió kidolgozásában résztvevő mindegyik csoport valamilyen feladatot kap, az egyes feladatok azonban egymással kapcsolatban állnak és csak a másik csoporttal való interakció folytán teljesíthetők. A leghatékonyabb szcenárió feladatok bizonyos közös információn, közös kontextuson alapulnak, de az egyes csoportok céljai, szándékai eltérőek és egymás számára nem ismertek. Különösen akkor tekinthető a szcenárió interakcióra serkentőnek, ha drámai feszültség rejlik az egyes csoportok szempontja között. A feszültség tovább nő a tényleges interakció (ti. előadói fázis) folya-

mán, amint a partnerek egymás eltérő szándékait fokozatosan kiderítik. Így az egymással ütköztetett szerepek a leginkább effektív stratégiák kigondolását teszik indokolttá.

A következő szenarió egy közös kontextuson alapuló, de ellentétes érdekek, szempontok ütköztetésére szolgáló helyzetet teremt.

A: You are going to spend the night in your friend's apartment while he is away. Unfortunately, you have lost the key. Your friend told you that the neighbour has an extra key. How will you convince this neighbour that you, a stranger, should be given this key so that you can go into the apartment?

B: You have an extra key to the apartment next door. The owner of the apartment has asked you to be careful about letting others use the key because there have been several burglaries in the neighbourhood. Someone has just come to your door to ask for the key. How will you make certain that this person is sincere and should have it?

4.3.2. A scenario típusai

Az alapszenárió két szerepből áll, s a szerepekhez kapcsolódó feladatok nem kölcsönösen ismertek egymás számára; a szenárió a szituációt leírja ugyan, de nem tükröz véleményt, nem sugall megoldást. A megoldáskeresés a csoport feladata. A szenárió működésének alapfeltétele, hogy a kommunikáló partnerek kibogozzák egymás szándékait: egy jól összeállított szenárió működésbe lépésekor a szereplők hamar rájönnek, hogy nem egyszerűen előírt szerep eljátszása a feladatuk, egyáltalán nem biztos, hogy könnyen elérik céljaikat.

Ha a próba szakasza kellőképpen produktív, a csoportok többféle stratégiát dolgoznak ki terveik végrehajtására, a kidolgozott stratégiák azonban nyilvánvalóan módosulnak az eljátszás fázisában, amint a partnerek az elképzeléseiket ütköztetik. Ez a változtathatóság tekinthető a szenárió fő erényének pedagógiai szempontból, lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a célnyelvet önmaguk szempontjából kedvezően használhassák.

Több-szenepes szenárió: Elképzelhető több szereplőt igénylő szenárió is, feltéve, ha minden szerepnek megvan a saját, különálló indítéka a részvételre. A három vagy több-szenepes szenárió is közös kontextusból kiinduló, de szerepenként eltérő szituációkra, következésképp eltérő megoldásokra épül.

A három-szerepes scénárió a következő: A parting of the ways?

- A: You have been offered a lucrative job in a foreign country. You must go there alone for the years, or, if you marry, your spouse may accompany you. You have a fiancé(e) (role C) and also an invalid parent (role B) who depends on you for help. What will you do? Discuss the offer with your parent and your fiancé (C).
- B: You are a widow(er) who has a son/daughter. This son/daughter has been helping you get around. However, you have met a widowed person of the opposite sex who wants the two of you to live together and combine your pension checks. Marriage is not in the picture. Explain this situation to your daughter/son and ask for advice.
- C: You have just been promoted. Your new position requires you to move to another city. Will you accept the promotion? Discuss the matter with your fiancé(e) who has an invalid parent as a responsibility.

Nyitva-hagyott vagy folytatható scénárió: Ez a scénárió típus a mindennapi életben is előforduló, egymással összefüggő, több epizódot is felölelő szituációt vagy szituáció sort próbál megragadni.

A cenário cime: Dinner for two?

Episode 1.

- A. (female) An important client has come to town to discuss a merger with your firm. You are being groomed for a promotion, so your boss asks you to join him and the client for dinner. You already have a dinner engagement with your fiancé. Telephone him why you must cancel the date.
- B. (male) your fiancée phones you to cancel the dinner date for this evening. How do you react to her reason for canceling it? Will you reschedule it?

Episode 2.

- B. (continued) After your fiancée hangs up, your sister calls you to tell you that she has just come into town on a visit and would like to have dinner with you. Will you agree to take her to dinner. She has heard of a very good restaurant and would like to go there.
- C. (female) You are on a business trip to a city where your brother lives. You have not seen him for a long time. Call him up and see if he would like to have dinner in a special restaurant that has been highly recommended by a colleague of yours.

Episode 3.

- A. You and your boss are entertaining the client for dinner. Midway through the meal your boss is called away on an emergency. You and the client are left alone to finish dinner. You see your fiance enter the restaurant with another woman. What do you say to him?
- B. You and your sister enter the restaurant and you find your fiancée there with another man. What do you say to her?

Adat-függő scenárió: A tanulók (csoportok) ugyanazt az információt kapják, a körülmények csak annyiban változnak, hogy bizonyos fontos adatok az egyes szereplőknél eltérőek, amelyek a partnerek számára különböző álláspontok kialakítását eredményezik.

4.3.3. A scenárió és más szerepjátszó feladatok összehasonlítása

Első látzatra a scenárió más, ugyancsak diskurzust kialakító nyelvórai tevékenységre emlékeztet, elsősorban a normál szerepjátszásra, szimulációra és a szociodramára. Alaposabb vizsgálat után azonban a scenáriónak több olyan sajátosságát tudjuk kiemelni, amelyek nem egyaránt jellemzik az említett kommunikációs feladatokat. Ezek a sajátosságok a következők:

a) Kettős szerep: Legalább kettő, vagy több szereplőnek kell interakcióba lépnie a scenario szerint. A klasszikus szerepjáték ezzel szemben legtöbbször csak egy szereplőre, vagy nem szorosan kötődő szerepekre épít. A szereplő valakit alakít, nem pedig önmagát. A klasszikus szerepjáték fő célja olyan megnyilatkozások, mondások modellálása, melyek egy adott szituációban helyénvalóak.

b) Kognitív jellegű: A scenario feldolgozásában résztvevő minden csoport olyan feladatot kap, amely önálló gondolkodásra és döntéshozatalra készítet. A standard szerepjátszás és szimuláció esetén a szereplők a szerephez szükséges minden instrukciót megkapnak, azt is, hogy milyen álláspontot képviseljenek a kommunikáció során, sőt a partnereik álláspontját is előre ismerik.

c) Nyitva-hagyott: A scenario feladatok nem nyújtanak támpontokat a probléma-helyzet megoldására. A helyzet kulcsa a kommunikációs partnerek kezében van, míg a hagyományos szerepek és a szimuláció esetén a partnerekkel előre ismertetik a szituáció kimenetelét, aszerint kell a beszélgetést felépíteniük.

d) Előítéletektől és a személyiséget befolyásoló szempontoktól mentes: a scenario lényeges sajátossága, hogy a résztvevők a szerepeiket saját elképzeléseik szerint alakíthatják, döntéseiket, érzelmeiket befolyásoló

instrukciók a feladatban nem fordulhatnak elő (ami viszont gyakran előfordul a szociodrámban).

Ha ui. a szereplőkre viselkedési normákat, érzelmi hovatartozást erőltetünk rá, a feladat teljesen elveszíti az élethű szituációk, problémák megoldásához szükséges kereső-kutató jellegét, s nem utolsósorban a tanuló egyénisége is elveszik benne.

Az említett négy sajátosságot alapul véve a hagyományos szerepjátszás, szimuláció szociodráma és a scénárió összehasonlítását a következő táblázatban szemléltethetjük aszerint, hogy ezek a sajátosságok mennyiben jellemzik az egyes kommunikációs tevékenységeket.

Jellemzővonások	Hagyományos szerep	Szimu-láció	Szocio-dráma	Scená-rió
kettős szerep	-	+	+	+
kognitív	-	-	+	+
nyitva-hagyott	-	-	+	+
előítéletektől mentes	-	-	-	+

4.4. A scénárió feldolgozásának fázisai

Mint azt a fejezet 2. pontjában említettük, a stratégiai interaktív szemlélet a scénárió feldolgozását három fázisban tartja indokoltnak.

4.4.1. Próba vagy felkészülési szakasz

A próba akkor veszi kezdetét, amikor a csoportok megkapják a scénárió szerepeihez tartozó feladataikat, kizárólag csak egy szerepet csoportonként. A felkészülési szakasz beiktatása pedagógiaileg, pszichológiailag azért célravezető, mert jelentősen csökkenti a szerepléstől való félelmet.

Az egyes csoportok létszáma lehetőleg ne legyen több 6-8 főnél, a túl nagy csoport ui. a csoporttagok mindegyike közti kommunikációt gátolja és akaratlanul is megosztottsághoz vezet. Ugyancsak fontos technikai szempont, hogy a szenáriók összekapcsolódó szerepeit képviselő csoportok távol helyezkedjenek el egymástól, így ui. nincs mód a felkészülési szakaszban az egymással való kommunikációra.

A közösségi munka stresszmentes légkört teremtő hatásáról az interaktív szemlélet irányelvei között már említést tettünk. A csoportmunka alkalmazásának előnyeit számos tanuláspszichológiai, szociálpszichológiai elmélet is alátámasztja. A csoport lehetőséget teremt egyszerre többféle tanulási stílus érvényesülésére, a közösség lehetővé teszi mindegyik résztvevő számára, hogy a saját maga módján járuljon hozzá az interakcióhoz, a csoport kollektív tudásához, továbbá azt is, hogy a kollektív tudást önmaga számára is előnyösen tudja felhasználni.

A tanár jelentősége ebben a folyamatban aszerint ragadható meg, hogy mennyire tudja a feladatát a tanulók változó igényeinek megfelelően ellátni. A továbbiakban azokat az elvárásokat ismertetjük, melyeket az interaktív szemlélet támaszt a próba szakaszában a tanulókkal és tanárral szemben.

A próba sikere érdekében a diákoknak a következőket kell teljesíteniük:

- Meg kell győződniük arról, hogy minden csoporttag világosan érti-e a feladatot.
- A játékszabályok ismerete: a csoport tagjai között a felkészülés akár a célnyelven, akár anyanyelven is történhet, de a megjelenítésre szánt ötletek csak a célnyelven fogalmazhatók meg. A csoport tagjai, ha erre szükség van, fordulhatnak a tanárhoz segítségért, szótárakat vagy nyelvkönyveket is használhatnak.
- A csoportnak mérlegelnie kell a problémahelyzet megoldásához vezető minden lehetséges elképzelést és ezekre az elképzelésekre az interakciós partner részéről várható reakciókat, azaz a stratégiák és ellenstratégiák végiggondolása a majdani interakció fenntartása szempontjából nagyon lényeges.

- Ki kell választaniuk egy csoporttagot a szerep megjelenítésére. Nem törvényszerű, hogy a próbán legaktívabban közreműködők közül kell választaniuk; valószínűleg minden csoportban akad olyan egyén, aki személyes alkatából adódóan rátermett erre a feladatra. A szereplő kiválasztása történhet önként jelentkezés útján is, vagy ha nincs vállalkozó, a tanár jelöl ki valakit.

Tanári feladatok:

- A tanár kísérje figyelemmel mindazokat a nem verbális jeleket (tekintetek, gesztusok, stb.) melyek a csoportok formálódása és munkája folyamán tapasztalhatók. A viselkedési mutatókból ui. a csoport mint közösség jellemzőire lehet következtetni.
- A tanár javasoljon ötleteket a lehetséges megoldásokra vonatkozóan, ha a csoport a segítségére szorul.
- Elképzelhető, hogy a diákok elég ötletgazdagok, de a célnyelven nem tudják kifejezni magukat. A tanár szükség esetén segítsen az elképzelések célnyelvű megfogalmazásában.

- A tanár magyarázzon, ha a csoportok igénylik (pl. nyelvtani jelenségeket), de magyarázatai a felkészülési szakaszban sohasem legyenek terjengősek, nem vonhatja el a tanulók figyelmét a fő feladattól, a szerep megjelenítésére való felkészüléstől. A hosszabb magyarázatokra az elemző szakasz szolgál.

4.4.2. Előadás

Di Pietro a stratégiai interakciós módszerről írt könyvében határozottan leszögezi, hogy a scénárió előadói szakasza semmiképp sem tévesztendő összeközönség szóra-koztatására szánt szerepléssel, a szereplőkön kívül az érdekelt csoportok tagjai is élénken figyelnek, a szereplők segítségért fordulhatnak hozzájuk, ha az interakció zsák-utcába fut, bár a konzultáció a csoport tagjaival csak igen rövid lehet, hogy meg ne törjön a diskurzus menete. A potenciális segítségforrás, a készséges támogatás a csoporttagok részéről megnyugtató a szerepek képviselői számára, hisz a pártbeszéd során egymás szempontjait fokozatosan megismerve számos váratlan helyzettel is számolniuk kell.

A scénárió feldolgozásában nem érintett diákok nem egyszerűen nézői, hanem inkább megfigyelői az elhangzott-

taknak, szerepkörük lényegében a tanáréval azonos, de megfigyeléseiket, a mások dialógusából szerzett ismereteket a harmadik, elemző szakaszban a diákok még tovább mélyíthetik.

A párbeszéd megkezdése előtt a tanár vagy a csoportok valamelyik képviselője néhány általános megjegyzést tehet a scenárióra vonatkozóan a célnyelven, de semmiképpen sem úgy, hogy a szereplők kidolgozott tervét, stratégiáit előre elárulja.

A kommunikációs partnerek interakciójának jellege elsősorban attól függ, hogy a körülményekből adódóan a szereplők szándékai mennyire valószínűek egymás számára (pl. szociális szerepek esetén a szereplők egyszerűbben kiderítik egymás lehetséges elképzeléseit), illetve mennyire kell a szereplőknek azon "mesterkedniük", hogy egymás szempontjait feltárják.

Az interakciót befolyásoló tényezők:

- Az interakció alakulását a szerepek egymáshoz való viszonya befolyásolja. A társadalmi kötöttségeknek, az emberi kapcsolatoknak nyilvánvaló nyomaí figyelhetők meg a nyelvhasználat különböző területein (megszólítási formák, szóhasználat, intonáció, beszédstílus, stb.), ezekre a pontokra a tanulók figyelmét rá kell irányítanunk, segítenünk kell abban, hogy az eljátszott szerep és a célnyelv a lehető legjobban összeilleszthető legyen.

- A rutinszerű, valamint a ritualizált nyelvhasználat az interakciók alakulását ugyancsak meghatározza. A rutin az elérhető személyes célok megszorításaira utal (pl. szociális szerepek gyakorlása során); a rituális nyelvhasználat pedig a társadalmi események kapcsán használatos beszédkonvenciókra vonatkozik. A rituális nyelvhasználat szabályai (vö. szociokulturális kompetencia) természetesen eltérhetnek az egyes kultúrákban, főként emiatt kell tudatosítanunk azokat az idegen nyelvet tanulóknak.
- A kommunikációt indítványozó, azt fenntartó és befejező stratégiák (vö. előadói kompetencia) ismerete, a kommunikáció játékszabályainak tudása, a dialógus menetét, a szerep sikerét döntően meghatározhatja, így a tanulóknak a kommunikáció irányítására vonatkozó megfelelő nyelvi fordulatokkal tisztában kell lenniük.

A szereplés idejére vonatkozóan a módszer nem ír elő megszorításokat. Jó, ha az előadás addig tart, amíg a partnerek kellően motiváltak egyéni céljaik elérésére.

A magnetofon és videomagnó használata a tanulók előadásának a felvételére a további elemző, értelmező feladatok szempontjából indokolt, de a tanulók nyelvhasználatának fejlődése is mérhető ilyen módon, amennyiben a nyelvtanfolyam során a szerepléseiket többször is felvesszük.

4.4.3. Elemzés

Az utolsó, elemző szakasz emlékeztet leginkább mindarra, amely a hagyományos nyelvórán a nyelvtanár szerepkörébe beletartozik: a tanár nyelvileg helyesen újrafogalmazza, feleleveníti az elhangzottakat, alternatívákat javasol, magyarázattal szolgál, olyan atmoszférát teremt, hogy a diákok ismereteiket bővíthessék. Egy döntő különbség azonban mindenképpen adódik a hagyományos nyelvóra és az interaktív óra között: amíg a hagyományos keretek között a nyelvtanítás egy előre kidolgozott syllabusnak megfelelő nyelvi input alapján történik, addig az interaktív órán minden pedagógiai tevékenység alapja és kiindulópontja a tanulók saját produktuma, azaz a tanulók nyelvi kompetenciájának megteremtése annak alapján történik, amit a tanulók maguk kifejezni szándékoznak a célnyelven. Így a tanár az elemző szakasz beiktatásával a tanulók önálló nyelvelsajátításához járul hozzá.

Az elemző szakasz akkor válik különösen hatékonná, ha azt a tanulók kérdései köré építjük és minden olyan probléma felmerül, melyre a diákok magyarázatot várnak. Di Pietro megfigyeléseivel bizonyította, hogy a diákok hosszabb idő elteltével is tökéletesen emlékeznek a sajátmaguk által felvetett kérdésekre és a tanár válaszáira. Az interaktív szemlélet így lehetővé teszi azt is, hogy a felvetett nyelvtani problémák is megfelelő érdeklődésre

találjanak, azaz a diákok által megteremtett grammatikai syllabus a kívánatos.

A stratégiai interakciós szemlélet az elemző fázis minél intenzívebb hasznosítása érdekében mind a nyelvtanárokat, mind a diákok számára bizonyos útmutatóval szolgál.

Útmutató tanárok számára:

- A sorrend betartása. Az elemző szakasz a diákok előadásainak megbeszélésével kezdődjék. Az előadás tranzakciós és interakciós aspektusainak tisztázása után kerüljön sor a nyelvi struktúra kérdéseire, így ui. megőrizhető a funkció elsődlegessége a formával szemben.

Az elemző szakasz egyik igen fontos célja a diákok bátorítása, ezért nem szerencsés, ha a hibák megbeszélésekor a hiba elkövetőjét is megnevezjük, mert így a további szerepléstől tántorítjuk el a diákokat.

- Mivel a csoport különböző tagjai - a nyelvelsajátítás egyéni voltából adódóan - a nyelv más-más aspektusaira irányítják figyelüket, célszerű, ha a diákokat arra biztatjuk, hogy az elemző szakasz menetét ők maguk irányítsák. A diákok kezdeményezése így garanciát jelent a tanár számára arra vonatkozóan, hogy a felmerülő problémák a csoport jónéhány tagját foglalkoztatják.

- A tanár kövesse nyomon az egyes elemző szakaszokat és az adott elemzést kapcsolja össze korábbi elemző szakaszokkal, ezzel segíti elő a diákok kívánt grammatikai koherenciájának kialakítását.
- A tanár magyarázatai érthetőek, célirányosak és kielégítőek legyenek. A túl hosszú magyarázatok összezavarhatják a diákokat, elveszhetnek a részletekben és emiatt még több kérdésük merülhet fel.

Útmutató a diákok számára

- Bármely, a célnyelvvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatos kérdés, kétely megkérdendő az elemző szakaszban. Annak érdekében, hogy az elemző szakasz értelmét a diákok világosan lássák, azt is érezniük kell, hogy gyorsan és közvetlenül számíthatnak a felmerülő kétségeik orvoslására.
- Nem szabad félniük amiatt, hogy hibázhatnak. Tudatosítanunk kell a diákokban, hogy a nyelvi pontosság a gyakorlással, a nyelvhasználattal együtt tökéletesedik.

4.4.4. A nyelvtan tanítása és szerepe
a stratégiai interakciós módszer
szemszögéből

Az interaktív szemlélet a nyelvtan tanítását úgy tartja célravezetőnek, ha azt szövegkörnyezetbe ágyazva tanítjuk. A szövegkörnyezetet a tanulók előadásai jelentik elsősorban, azokhoz kötődve, azokból kiindulva kell a tanárnak a nyelvtant magyaráznia. A grammatikai kompetencia a tanulóknak felmerülő kérdésekre adott magyarázatok segítségével alakítható ki, azaz a nyelvtan tanítása sohasem input, hanem output jellegű. A tanítás eredményessége annak alapján értékelhető, hogy a tanulók a nyelvtani ismereteiket mennyire tudják felhasználni saját megnyilatkozásaikban, valamint mások megértésére.

A nyelvtani ismeretek koherenciájának megteremtése érdekében ajánlatos a diákoknak nyelvtani naplót vezetniük. A nyelvtani napló áttekinthetővé teszi az egyes órák elemző fázisában felmerülő nyelvtani szerkezeteket, az új szóanyagot és idiómákat, valamint mindazt, ami a tanulók figyelmét megragadta. Lényeges kiemelnünk, hogy ezt a naplót minden diák saját maga vezeti, mindenkinek az egyéni tanulási menete követhető nyomon belőle, továbbá a napló arra is lehetőséget nyújt, hogy visszamenőleg is informáljon, ha szükséges.

4.5. Az írás és olvasás tanítása az interaktív szemlélet alapján

A hagyományos értelemben vett négy készség közül azért csak az írás és olvasási készség tanítását tekintjük át, mivel a megértés és a beszéd kialakításának módja a scenárió egyes feldolgozási fázisaiból világosan nyomon követhető.

Az interaktív órán az írás és olvasási készségek tanítása a scenáriók előadásával párhuzamosan történik. Mindezt az a meggyőződés támasztja alá, hogy az írni és olvasni tudás (literacy) akkor kellően megalapozott, ha közvetlenül kapcsolatba hozható a diákok szóbeli produkcióival. A literacy nem fogható fel abszolút értelemben, hanem inkább egy olyan kontinuumként, amelynek mentén a társadalom egyes írni, olvasni tudó tagjai különböző pontokon rendeződnek el. Ez a nézet az idegen nyelvet tanulóakra is helytálló, azaz írás, olvasás készségeik fejlettségét tekintve eltérő eredményeket mutatnak.

4.5.1. Írás

Az interaktív módszer azt vallja, hogy a nyelvtanulók az íráskészségük kialakításához a már említett Vygotszkij-féle regulációs folyamatok (tárgy-, más-által történő-, ön-reguláció) útján juthatnak el. A dialógus-

írás teremt lehetőséget elsősorban mindhárom reguláció érvényesülésére, a monologikus szöveg (pl. esszé, riport, stb.) megkomponálása viszont jóval nagyobb terhet ró a nyelvtanulóra: egyrészt igen nagyfokú ön-regulációs szint elérését, másrészt széleskörű háttérinformációt és kulturális ismeretet igényel.

Az írásbeli készség kialakítását a diákok által kialakított diskurzussal egyidejűleg, sokszor ahhoz kötődve, az interaktív módszer a következő lépések szerint javasolja:

- Információt nyújtó feladatok: legtöbbször előre meghatározott formában (pl. kérdőívek kitöltésével) kell a diákoknak valamilyen szcenárió témához kapcsolódva az eseményeket írásban visszaadniuk először esetleg kérdésekre válaszolva, majd pedig önállóan kifejtve. Ez a feladattípus tekinthető a legegyszerűbbnek az írásbeli feladatok közül, mivel nem igényel önálló véleménynyilvánítást, továbbá a formai követelmények döntően meghatározzák az írott szöveg alakulását.
- Nagyobb ön-regulációt igénylő feladatok: ha a diákok megfelelő gyakorlatra tettek szert az előző típusú írásbeli feladatok megoldásában, további előrelépést jelent, ha az írásbeli szöveg menetét önmaguk alakítják és megpróbálnak eleget tenni a

szövegkohézió és koherencia kritériumainak. Ez olyan feladatok megoldásakor lehetséges, ha a tények közlésén kívül önálló véleménynyilvánításra is bátorítjuk a nyelvtanulókat (pl. írjanak újságcikket egy megtörtént eseményről).

- Bizalmas olvasásra szánt írások (magánlevelek) jelentik a teljes ön-reguláció megvalósulását. Pl. írjanak valakinek egy megtörtént eseményről, a saját álláspontjukat teljességgel kifejtve.

A tanulók nyelvi kreativitása különösen nyomon követhető, ha a scénárió előadásokhoz hasonló dialógusok írására vagy azok folytatására készítetjük őket.

Az írásbeli feladatok javításával kapcsolatosan is Di Pietro a scénárió elemző szakaszára érvényes álláspontját hangsúlyozza, azaz határozottan óv attól, hogy a tanulók minden egyes hibáját igyekezzünk kijavítani, mivel a javításnak negatív következményei lehetnek a nyelvtanulók további törekvéseire vonatkozóan. A szelektív hibajavítás elvét vallja, azt, hogy a nyelvi pontosság tökéletesedése érdekében elsősorban a globális fontosságú hiányosságokra irányítsuk a diákok figyelmét.

4.5.2. Olvasás

A nyugat-európai és amerikai idegennyelv-tanítási tradíciók szerint éles határ választja el a készségeket kialakító, valamint a tartalom-centrikus nyelvi kurzuso-

kat, mondván, hogy a nyelvtanulók csak azután képesek ismeretek szerzésére az idegen nyelven, ha már a megfelelő készségeik kialakultak. Ezzel a hagyománnyal próbál szakítani az intraktív szemlélet, amikor fokozatos átmenetet javasol a kétféle típusú nyelvi kurzus között, s ezzel egyidejűleg azt is feltételezi, hogy a tartalom, az ismeret közvetítése a célnyelven nemcsak kizárólag haladó szinten képzelhető el.

A következőkben arra szeretnénk rámutatni, hogy a stratégiai interakciós módszer szerint az irodalom tanítása mennyire alkalmas mind az olvasási készség kialakítására, mind pedig kulturális, történelmi, irodalomelméleti (műfajbeli) ismeretek közvetítése.

Az irodalom tanítását azért is célravezető az idegennyelv-tanítási programunkba beiktatnunk, mert az információközlés, a gondolatok elrendezése az egyes kultúrákban bizonyos konvencióknak megfelelően történik, s ezeket a konvenciókat a nyelvtanulóknak feltétlenül meg kell ismerniük.

Az interaktív szemlélet az olvasástanítást is a Vygotszkij-féle perspektíva szerint értelmezi: a nyelv szókincsével, struktúráival küzdő olvasó nem tud túllépni a tárgy-reguláció korlátaiban, s emiatt a szöveg értelmezésére nem jut energiája. A más-által történő reguláció annyiban jelent továbblépést az előző szinthez képest, hogy a

tanulók az olvasott szöveg összefüggéseit értik és megfelelően reagálnak a tanár kérdéseire és kommentárjaira.

Az ön-reguláció szintjére eljutott olvasó képes értékelni az olvasottakat, véleményt nyilvánít és konklúziót von le a mű olvasóra gyakorolt hatásával kapcsolatban.

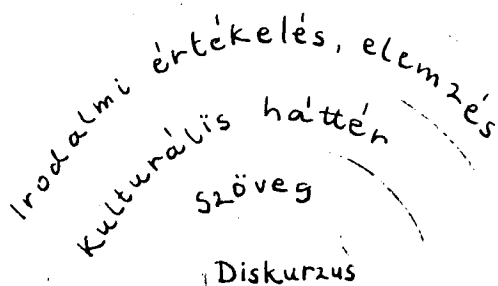
Az interaktív módszer az irodalmi művet M.M. Bah-tyin (1976) irodalomelméleti koncepciójához igazodva közelíti meg. Bahtyin álláspontja szerint a polifónia, a többszólamúság fontos kritériuma az irodalmi műalkotásnak, s meggyőzően érvel amellett is, hogy a dialógus a mozgatórugója az emberi kreativitásnak.

Az irodalmi műalkotás akkor kerül az őt megillető helyére a nyelvórán, ha élénk diskurzus témája, s ezáltal az olvasó bizonyos fokig az íróéhoz hasonló kreatív folyamatokat él át.

A stratégiai interakciós módszer az irodalom tanítása kapcsán két fő célt tűz maga elé: az adott irodalmi szöveg stílus és műfaj szerinti vizsgálatát, továbbá azt, hogy az irodalmi szöveget az olvasót is magával ragadó diskurzussá alakítja. E két cél megvalósítása érdekében kétféle feldolgozási eljárást javasol a nyelvórán, s mindkét eljárás során annak kell tudatosodnia a nem-anyanyelvű olvasókban, hogy az irodalmi szöveg számukra ismeretlen kultúrába nyújt betekintést, s az anyanyelvűek számára lényeges kérdést érint.

1. eljárás: a diskurzus megelőzi az irodalmi szöveget. A tanulók egy olyan scénárió-t kapnak feldolgozásra, amely a kiválasztott irodalmi mű témájára épül, de addig nem kapják meg az irodalmi szöveget, amíg a scénárió feldolgozása a már említett három fázisban meg nem történt. Ezt követően házi olvasmányként megkapják a kiválasztott irodalmi művet vagy szemelvényt, s a következő órán kerül sor a szöveg értelmezésére és elemzésére, a kulturális háttérének megbeszélésére és értékelésére.

Az irodalmi mű feldolgozását eszerint az eljárás szerint Di Pietro a következő bővülő körökkel szemlélteti, ezzel mintegy rámutatva a feldolgozás egymásra építettségére és sokrétűségére:



2. eljárás: az irodalmi szöveg megelőzi a diskurzust. Az eljárás az előzővel azonos lépések szerint dolgozza fel az irodalmi szemelvényt, a különbség annyi,

hogy az irodalmi szöveget a tanulók a diskurzus létrejötte előtt megkapják és elolvassák. Miután a szöveget elolvasták, annak bizonyos epizódjait önállóan kiválasztva és abból kiindulva alakítanak ki diskurzust a scenárió 3 fázisának megfelelően. Az otthoni olvasáshoz figyelemorientáló kérdéseket kaphatnak. Szerencsés, ha a kérdések a nyelvhasználat minden dimenziójára vonatkoznak (információcsere, tranzakció, interakció). Sok esetben pedig, ha a tanár szükségesnek tartja, a scenárió próba szakaszában az irodalmi művel kapcsolatos háttérinformációt nyújthat.

4.6. Stratégiai interakciós módszer értékelése, gyakorlati problémák

Az interaktív szemlélet - mint azt a fejezet bevezetőjében említettük - annak a sürgető szükségletnek az orvoslására született, hogy a nyelvtanításnak egy átfogó többféle szempontra egyaránt figyelő tanítási szemléletre van szüksége. Egy ilyen holisztikus szemléletnek mindenképpen figyelembe kell vennie az ember szociális természetét és azt az univerzálisan örökölt hajlamát, hogy közösségi munkával problémahelyzetek megoldására képes. A scenárió problémamegoldó feladatai az ember említett tulajdonságaira egyaránt építenek, ideális lehetőséget teremtenek a nyelvtanulók számára a hatékony nyelvelsajátí-

tás feltételeinek megteremtésére: a scenárió kihívást jelent a diáknak, hogy a nyelvtanulás folyamán is a természetes, szociális diskurzusban alkalmazott stratégiákhoz hasonlóakat alkalmazzon.

A nyelvtanulásról/tanításról szóló szakirodalomban a kutatók igen hosszú ideig egyfajta determinista álláspontot alakítottak ki a nyelvtanulóról: mind a nyelvórai, mind az órán kívüli helyzetekre egyaránt azt feltételezték, hogy a nyelvelsajátítás menete bizonyos univerzális, előre meghatározott rendet követ, s az elsajátítás lépésenként akkor és úgy valósul meg, ha megfelelő célnyelvi anyaggal látjuk el a nyelvtanulót. Más szóval a kutatók jelentős része az idegen nyelvet tanulót az input - output szűkös fogalmi keretébe zárta be.

A diskurzus sajátosságainak mélyebb tanulmányozása, valamint a dialógus mechanizmusáról szerzett alaposabb ismeretek a nyelvpedagógiai kutatásokat is ebbe az irányba tolták, ugyanakkor a figyelem elsősorban a jelentés kifejezésére szolgáló eszközökre és a párbeszéd kezelésére irányult (vö. kommunikatív nyelvtanítás), nem pedig arra, hogy hogyan használják fel a tanulók a nyelvi stratégiákat új ismeretek szerzésére (pl. magának a célnyelvnek a további megismerésére) vagy a célnyelven túlmenően a személyiségüket is érintő problémahelyzetek megoldására. A nyelv egyaránt tulajdona a közösségnek és a közösséget alkotó egyénnek is. A nyelv normái a társadalmi interak-

ció folyamán teremődnek, s a jelentés is ekkor válik egyezményessé. Ugyancsak az interakció járul hozzá az egyén énjének létrejöttéhez. Ha a nyelvtanár - nagyon helytállóan - azt a célt tűzi maga elé, hogy tanulóit olyan célnyelvi szintre hozza, amely alkalmassá teszi őket a célnyelvű közösségben való funkcionálásra, akkor a nyelv szociális alapjait, a szociális nyelvhasználat tanítását semmiképpen sem tévesztheti szem elől. A szociális nyelvhasználat szférája azonban jóval szélesebb, sokrétebb annál, mint azt a kommunikatív nyelvtanítás értelmezte. Minden társadalomban vannak személyes és társadalmi célok egyaránt, melyek megoldásra, érvényesítésre várnak. Egy társadalom nyelvében való jártasságra szert tenni annyit jelent, hogy szükségleteket elégítünk ki a nyelvvel, továbbá megoldásokat keresünk a nyelven keresztül a bennünket közösen érintő problémákra.

A gondolatok megosztása új ismeret létrejöttéhez vezet, amely a közösség minden tagja számára elérhetővé válik. Az interaktív szemlélet a nyelvnek ezt az ismeretet, tudást akkumuláló jellegét úgy érvényesíti, hogy egy új nyelvet, a célnyelvet teremti meg a közösség tevékenységével.

A stratégiai interakciós módszer az új ismeret kialakítását két fő szempont szerint végzi: először a nyelvtanulókat együttműködő csoportokba helyezi azzal a szán-

dékkal, hogy egy közös feladat megoldására dolgozzanak ki ötleteket, stratégiákat, azt követően pedig az egyes csoportok képviselői önállóan érvelnek, társalognak egymással a scenárió előadói fázisában. A scenárió mint kitűnő pedagógiai fogás ezáltal a nyelvnek mind a közösségi, mind az egyéni voltára ráirányítja a figyelmet és mindkettő gyakorlására módot ad.

A módszer újdonságából adódóan valószínűleg több olyan gyakorlati jellegű kérdés, kétely merülhet fel a gyakorló nyelvtanár részéről, melyeket hosszabb tanítási tapasztalat bizonyára eloszlatna, így azonban minden felmerülő problémával számolnunk kell:

- Ismernie kell-e a tanulónak a célnyelv alapjait, mielőtt a stratégiai interaktív módszerrel tanulná azt tovább? A szemlélet legismertebb képviselője Di Pietro azt vallja, hogy a módszer a nyelvtanítás/tanulás bármilyen szintjére alkalmazható, sőt igen tanácsos már kezdő szinten is alkalmaznunk. Ezáltal sikerül a diáknak a nyelv alapjait úgy megtanulnia, hogy közben nem kerül túlzott mértékben a tárgy-regulációnak (pl. grammatika) vagy a tanár regulációjának a hatása alá.
- Az anyanyelv megengedett használata a próba és az elemzés szakaszában nem csökkenti-e a célnyelv tanulásának a hatékonyságát? A módszerrel huzamosabb ideje foglalkozó kutatók és nyelvtanárok

(University of Delaware) azt tapasztalták, hogy a célnyelvi kompetencia fokozatos kialakulásával az anyanyelv használata az említett két fázisban egyre inkább elmarad, azaz a tanulók maguktól térnek át a célnyelv minél gyakoribb használatára.

- A módszerrel tanító tanár mennyire lehet biztos abban, hogy a tanulók órai tevékenysége a három fázis során az ő irányításával történik? A tanár irányító tevékenysége az egyes fázisok folyamán többször is érvényesül (pl. kiosztja a szerepeket, segít végig a próba alatt, központi szerepe van az elemzés során) de az alapvető hangsúly sohasem a tanár irányító, hanem sokkal inkább a tevékenységet szervező szerepére összpontosul.
- Az életkor és a személyiségbeli tényezők mennyiben befolyásolják a módszerrel való eredményes nyelvtanulást?

A szemléletet kidolgozó Di Pietro és a delaware-i team kutatásai azt támasztják alá, hogy a stratégiai interakciós módszer többféle viselkedésforma megnyilvánulását lehetségesnek tartja a nyelvtanulók részéről. Az ún. szégyenlősebb diákok menedéket találnak a csoporton belül önmaguk számára, amíg a tudásukat jobban érvényesíteni szeretők szívesen vállalkoznak szereplésre. Lényeges megjegyeznünk, hogy egyik diáktól sem vár el senki szereplést mindaddig, amíg ezt ő maga nem kezdeményezi.

Az életkor ugyancsak nem lehet gátló tényező, mivel az interakció általános emberi igénye és az erre való belső készítés életkortól független. Sokkal nagyobb körütekintést igényel ugyanakkor egy bizonyos korcsoport érdeklődésének leginkább megfelelő scénárió témák összeválogatása. (A bennünket legjobban foglalkoztató egyetemi ifjúság érdeklődésének megfelelően összeállított ^cscenárió mintákat külön közöljük).

- Mennyiben tekinthető a stratégiai interakciós módszer személyre szóló (personalized) nyelvtanítási szemléletnek? A módszer lehetőséget teremt a nyelvtanulók számára saját szociális és pszichológiai szükségleteik kifejezésére, miközben tanulják, megteremtik önmaguk számára a célnyelvet. A közösséget alkotó diákok tanulási stílusa nem alkot semmilyen hierarchiát, mindenki szabadon járhatja a saját tanulási útját. Az egyéni tanulási stílus szabad gyakorlása mellett az interaktív szemlélet azért is tekinthető személyreszólónak, mert a scénárión keresztül a célnyelvet és a tanulók önálló életét igyekszik összekapcsolni. Ha nem szürke, mesterséges, könnyí^ző dialógusokra építjük a nyelvtanulást, hanem az élethelyzetek valóban interaktív aspektusaira koncentrálnunk (a scénárió feladatok összeválogatásával és teljesí-

tésével), akkor a célnyelv használatának kulturális és pszichológiai szempontjai egyre inkább felszínre kerülnek és érvényesülnek.

- Végezetül, a szókincs tanulásának és megtartásának szintén visszatérő problémáját az interaktív szemlélet úgy igyekszik megoldani, hogy a szavakat a diákok maguk választják meg a kifejezésre szánt jelentéshez. Ha ui. előre megadott szólistát kapnának, a figyelmük a scénárió önálló megoldásáról elterelődne és akaratlanul is a megadott szavak alapján dolgoznának. Sokkal célravezetőbb, ha engedjük a diákokat önállóan szótárazni (még olyan áron is, hogy a hibázás lehetősége fennáll, amit azonban az elemző fázisban korrigálhatunk), mert így ők irányítják a szókincset, nem pedig a szókincs irányítja őket.

4.7. A scénárió összeállításának feltételei, **scenárió minták**

A scénárió típusait és jellemző sajátosságait összehasonlítva más szerepjátszó feladatokkal már részletesen áttekintettük. Felvetődik azonban a kérdés, hogy e sajátosságokat szem előtt tartva, milyen egyéb szempontokra kell még a nyelvtanárnak ügyelnie, ha a csoportja érdeklődésének, igényeinek megfelelő scénáriókat önállóan kíván

összeállítani. A scenárió összeállításakor a következő útmutató szolgálhat támpontul (Di Pietro, 1990):

- a) Kapcsoljuk össze az egyes csoportoknak szánt feladatokat! Az egyes szerepek kölcsönviszonya garantálja ui. azt, hogy a résztvevők indokoltan tekintsék az interakciót.
- b) Bizonyos információt osszunk meg minden résztvevő között! A közös információ világossá teszi a szituációt, orientálja a szereplőket a nekik szánt feladatra.
- c) Törekedjünk arra, hogy minden szereplő rendelkezék csak neki szánt, személyre szóló információval, amely természetesen a scenárióban érintett többi szereplő számára ismeretlen. Az egyéni, felderítendő információ teszi motiválttá a résztvevőket és tartja fenn az interakciót mindaddig, amíg az összes bizonytalanság el nem oszlik, s egymás ellentétes szempontjaira fény nem derül.

A mindennapi életben számtalan olyan helyzet adódik, amely szinte felkínálja a lehetőséget scenáriók összeállításaira: újságcikkek, irodalmi művekből választott részletek, személyes élethelyzetek nyújtanak módot arra, hogy a nyelvtanulást/nyelvelsajátítást megkönnyítendő, kapcsoljuk össze a nyelvtanítási módszert és a diákok személyes élményeit. Ha nem sztereotíp feladatokra kénysze-

rül a nyelvtanuló, hanem a személyiségét megmozgató kihívás éri, a nyelvtanulás minden bizonnyal hatékonyabb. A delaware-i team kutatásai azt igazolták, hogy a diák számára közömbös témáról egy őt igazán érdeklő témára való áttérés a célnyelvű megnyilatkozásaiban is alapvető változást eredményezett: nagyobb erőfeszítést tett az interakció további fenntartására, szókincse bővült, mondatszerkesztése pontosabb volt. Mindebből az a végső következtetés adódik, hogy nem a mesterségesen teremtetten, hanem a valóban kommunikatív célt szolgáló nyelv a legkönnyebben megtanulható, s e kommunikatív cél a kommunikációs partnerek személyes érintettsége alapján ragadható csak meg.

Dolgozatom befejezéseként szeretnék néhány olyan scénáriót bemutatni, melyeket az általam tanított orvos- és gyógyszerészhallgatók érdeklődésének, élettapasztalatának megfelelően válogattam illetve állítottam össze, néhányat közülük a nyelvtanári munkám során haladó csoporttal ki is próbáltam (egyéb kommunikatív feladatokkal társítva), s e scénáriók effektív, feszített interakcióra nyújtottak lehetőséget.

1. Scénárió

Role A: You have been hospitalized after a rather serious heart attack. So far, no one has given you any indication as to your chances

for recovery. Your doctor is about to visit you. Work out a plan to get this information from him.

Role B: You are a doctor. Your patient has had a rather serious heart attack and is in hospital. He/she doesn't know it yet but he/she has just won the national lottery. You must pass this news on to your patient. How will you do it without causing so much excitement that he/she will have another heart attack?

(Di Pietro, 1987: 57)

2. Scenárió

Role A: You are preparing for a final exam, which will be given tomorrow. It is evening and your friend calls you to invite you over for a while. What will you do? Should you keep studying? Do you need a break? You know that this friend loves talking and may keep you there for hours.

Role B: It is close to the end of the college semester and today is the birthday of your friend (A). You and your other friends have organised a surprise birthday party for A. You know that A may be studying for finals

but it is your job to call him (her) and extend an invitation to come over to your place, where the party will be. Of course, you cannot reveal the real purpose for your invitation.

(Di Pietro, 1987: 50)

3. Scenáiríó

Role A (Tenant): The oven and the washer in your apartment are in need of repair. Your lease is up for renewal, and your landlord is coming to talk with you about it. What will you do? Will you negotiate with him about the rent? Will you ask him to make the necessary repairs? If so, how will you approach him?

Role B (Landlord): The lease on your apartment is up for renewal. Your current tenant has been a good one but someone else has approached you about renting the apartment. You do not know this person but he/she is willing to pay a higher rent than you are getting now. What will you say to your present tenant? Will you ask him/her to move out?

(Di Pietro, 1990: 36)

4. Scenário:

Role A (Husband): You are employed by an international firm and you have just been offered the opportunity to work abroad at a considerable increase in salary. However, company policy does not permit you to take your wife with you for the first year. Prepare to discuss this offer with your wife who is employed with another firm.

Role B (Wife): You are a newlywed who has continued to hold a good job. You have recently discovered that you are pregnant. Prepare to tell this news to your husband and discuss any changes this situation may cause in your professional career.

5. Scenário:

Role A: You are a traveler about to go through customs in order to enter the country of your destination. The rules permit a limited amount of currency to be carried on one person. You have more than the limit. The person in front of you has just been arrested for having too much currency and has been taken away. What will you say to the customs officer? Will you tell the truth or try to get through?

Role B: You are a customs agent. You have just caught a traveler who was trying to enter your country with too much currency. This is part of your job, but as the result of the arrest, an enormous jam of travelers has piled up at your station. Many of these travelers have to make other travel connections. What will you do with the remaining passengers? Will you be as thorough with them as you were with this passenger?

BIBLIOGRÁFIA

ALATIS, J. E., ALTMAN, H. B. and ALATIS, P. M. (eds) 1981. The Second Language Classroom. Directions for the 1980's. New York and Oxford: Oxford University Press.

ALEXANDER, L. G. and VAN EK, J. 1977. Systems Development in Adult Language Learning: Waystage. Strasbourg, Council of Europe.

ALLEN, J. P. B. and CORDER, S. P. (eds) 1975. Papers in Applied Linguistics, Vol. 2. Oxford University Press.

ASHER, J. J. 1977. Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

AUSUBEL, D. P. 1967. Learning Theory and Classroom Practice. Bulletin, No. 1. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

AUSTIN, J. L. 1962. How to do things with words. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

BAHTYIN, M.M. 1976. A szó esztétikája. Gondolat, Budapest.

BÁRDOS, J. 1984. Az idegen nyelvek tanítása a 80-as években. Pedagógiai Szemle 1984/2.

BÁRDOS, J. 1988. Nyelvtanítás: múlt és jelen. Magvető Kiadó, Budapest.

BÁTHORY, Z. 1985. Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.

BLOOMFIELD, L. 1933. Language. New York: Holt. Rinehart and Winston.

BREEN, M. and C. N. CANDLIN, 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics 1(2): 89-112.

BROWN, H. D. (ed.) 1976. Papers in second language acquisition. Proceedings of the Sixth Annual Conference on Applied Linguistics, University of Michigan.

BROWN, H. D. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.

BRUMFIT, CH. 1979. Communicative methodology in language teaching. Cambridge University Press.

BRUMFIT, CH. and JOHNSON, K. (eds) 1979. The communicative approach to language teaching.

BUDAI, L. 1984. Az idegennyelv - oktatás metodikájának tudományos alapja és státusa. Pedagógiai Szemle, 1984/6.

BYRNE, D. 1988. Focus on the Classroom. Selected Articles. Modern English Publications.

CANALE, M. and SWAIN, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, Vol. 1. No. 1.

CANDLIN, C. N. (ed.) 1981. The communicative teaching of English. Longman.

CELCE-MURCIA, M. and McINTOSH, L. (eds.) 1989. Teaching English as a Second or Foreign Language. Newbury House Publishers, Inc.

CHOMSKY, N. A. 1957. Syntactic structures. The Hague: Mouton.

CORDER, S. P. 1973. Introducing applied linguistics. Penguin Education.

CORDER, S. P. 1981. Error analysis and interlanguage. Oxford University Press.

CURRAN, CH. 1983. Counseling Learning. In Oller, J. W. and RICHARD-AMATO, P. A. (eds.) Methods that Work, Newbury House.

DI PIETRO, R. J. 1971. Language Structures in contrast. Rowley, Mass. Newbury House.

DI PIETRO R. J. 1976. Contrasting patterns of language use: a conversational approach. Canadian Modern language Review, 33, 1.

DI PIETRO, R. J. 1981. Discourse and real-life roles in the ESL Classroom, TESOL Quarterly, Vol. 15. No. 1.

DI PIETRO, R. J. 1987. Strategic interaction: Learning Languages through scenarios. Cambridge University Press, New York.

DI PIETRO, R. J. 1990. Helping people Do Things with English. In English Teaching Forum July 1990.

DOBROVICS, A. 1986. Az emberi érintkezés. Gondolat Kiadó, Budapest.

DOFF, A. 1988. Teach English. A training course for teachers. Cambridge University Press.

DULAY, H. C. and BURT, M. K. 1974. You can't learn without goofing. In Richards (ed.) Error analysis: Perspectives on second language acquisition. Longman.

ELLIS, R. 1985. Understanding second Language Acquisition, Oxford University Press.

FINDLAY, J. J. 1932. The Psychology of modern language learning. British Journal of Educational Psychology.

FINOCCHIARO, M. and BRUMFIT CH. 1983. the Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. New York: Oxford University Press.

FIRTH, J. R. 1957. Papers in Linguistics: 1934-1951. London: Oxford University Press.

LA FORGE, P. G. 1983. Counseling and Culture in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

GASTON, E. T. (ed.) 1968. Music in Therapy. New York: Macmillan.

GATTEGNO, C. 1978. Teaching foreign languages in Schools - The Silent Way. Educational Solutions. New York City.

GEDDES, M. 1981. Listening. In Johnson K. and Morrow, K. (eds.) Communication in the Classroom. Longman.

GOWER, R. and WALTERS, S. 1983. Teaching Practice Handbook. Heinemann.

HALLIDAY, M. A. K. 1973. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.

HARMER, J. 1989. The Practice of English Language Teaching. Longman Handbooks for Language Teachers. London.

HOWATT, A. P. R. 1984. A History of English Language Teaching. Oxford: oxford University Press.

HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

JAKOBSON, R. 1960. Closing Statement: linguistics and poetics. In Sebeok (ed.) Style in Language. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.

JONHSON, K. and MORROW, K. (eds.) 1981. Communication in the Classroom. Longman.

KELLY, L. G. 1969. 25 centuries of language teaching. Rowley, Mass.: Newbury House.

KLEIN, W. 1986. Second language acquisition. Cambridge University Press.

KRASHEN, S. D. 1978. The monitor model for second language acquisition. In Second-language Acquisition and Foreign Language Teaching Arlington, Va.

KRASHEN, S. D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. 1982. Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. and TERELL, T. D. 1983. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

- LADO, R. 1957. Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. Techniques and principles in language teaching. Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. 1981. Communicative language teaching: An introduction. Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. 1984. Foreign and second language learning. Cambridge University Press.
- LOZANOV, G. 1978. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach.
- MOSKOWITZ, G. 1978. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Rowley, Mass.: Newbury House.
- MUNBY, J. 1978. Communicative Syllabus Design. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1988. The Learner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- OSGOOD, C. E. and SEBEOK, T. A. (eds.) 1954. Psycholinguistics: a survey of theory and research problems. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- PLÉH CS. - TERESTYÉNI T. (szerk.) 1979. Beszéadaktus - kommunikáció - interakció. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- PRABHU, N. 1987. Second Language Pedagogy: A Perspective. Oxford: Oxford University Press.

PUHL, C. 1987. Integrating communicative and rule-based methodologies through the scenarios of strategic interaction. In Lantolf and Labarca (eds.) Research in second language learning: Focus on the classroom. Ablex, Norwood, N. J.

QUINN, T. 1984. Functional approaches in language pedagogy. Annual Review of Applied Linguistics Vol. 5. Newbury House, Rowley, Mass.

RICHARDS, J. C. and Rodgers, TH. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

RIVERS, W. M. 1972. Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House.

RIVERS, W. M. and Temperly, M. S. 1978. A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. New York. Oxford University Press.

RIVERS, W. M. 1983. Communicating naturally in a second language. Theory and practice in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

RIVERS, W. M. (ed.) 1987. Interactive language teaching. New York: Cambridge University Press.

ROBERTS, J. T. 1982. Recent Developments in English Language Teaching. In Language Teaching: Cambridge University press. Vol. 15.

ROBINSON, W. P. 1972. Language and Social Behaviour. Harmondsworth: Penguin Books.

SCHUMANN, J. H. 1976. Second language acquisition research: getting a more global look at the learner. In Brown 1976.

SCHUMANN, J. H. 1978. The acculturation model for second language acquisition. In Second-language acquisition and Foreign language teaching Arlington Va.: Center for Applied Linguistics.

SEARLE, J. R. 1981. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

SELINKER, L. 1972. Interlanguage. IRAL Vol. 10. No. 3.

SKINNER, B. F. 1957. Verbal Behaviour. New York: Appleton-Century-Crofts.

STERN, H. H. 1981. Communicative language teaching and learning: toward a synthesis. In Alatis, Altman and Alatis, 1981.

STERN, H. H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

STEVICK, E. W. 1980. Teaching Languages: A Way and Ways. Rowley, Mass.: Newbury House.

STOTT, D. H. 1946. Language Teaching in the New Education. London: University of London Press.

SWAN, M. 1981. False Beginners. In Johnson K. and Morrow K. 1981.

SWAN, M. 1985. A critical look at the communicative approach. English Language Teaching Journal, 39/1-2.

VAN EK, J. A. 1977. The Threshold Level for modern language learning in schools. Council of Europe.

VIGOTSZKIJ, L. SZ. 1967. Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, Budapest.

VIGOTSZKY, L. S. 1978. Mind and Society. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. 1979. The communicative approach and its applications. In H. G. Widdowson, Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. 1990. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. A. 1976. Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.

YALDEN, J. 1983. The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Oxford: Pergamon

ZERKOWITZ, J. 1988. Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára. Tankönyvkiadó.